Simone Bueno Borges da Silva
Juana M. Sancho-Gil
Fernando Hernández-Hernández
ORGANIZADORES

Docentes pesquisadores
epistemes e metodologias

Teachers researchers
epistemes and methodologies

Docentes investigadores
epistemes y metodologías

EDUFBA

Concebemos este livro como uma porta de entrada, um primeiro passo, uma recepção amigável, aberta e profunda ao excitante e desafiador mundo da pesquisa educacional. Os processos educativos são constituídos por um conjunto de interações e experiências que, para os mais afortunados – queríamos que fosse para todos os seres humanos – permitem que se tornem pessoas e cidadãos com direitos plenos. O significado dessas experiências e as possibilidades e limitações que elas nos trazem permitem ou não vislumbrar horizontes, desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos que marcam nosso modo de estar no mundo e o das pessoas e do meio que nos cerca. Assim, a maioria das sociedades construiu sistemas educacionais. Daí a importância dos professores, que têm a responsabilidade de proporcionar aos alunos experiências e conhecimentos que não teriam acesso em outros contextos. Daí a necessidade de esses profissionais da educação não apenas serem capazes de ensinar o que aprenderam, mas também de continuar aprendendo e se aprimorando em seu trabalho. Daí a relevância e importância de promover e contribuir para a formação de professores como investigadores e que sejam incentivados e apoiados a aumentar e partilhar os seus conhecimentos e experiência profissional através da investigação.

Docentes pesquisadores
epistemes e metodologias

Teachers researchers
epistemes and methodologies

Docentes investigadores
epistemes y metodologías

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor
Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-reitor
Penildon Silva Filho

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Diretora
Susane Santos Barros

Conselho Editorial
Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Niño El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Maria do Carmo Soares de Freitas
Maria Vidal de Negreiros Camargo

Apoio
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Simone Bueno Borges da Silva
Juana M. Sancho-Gil
Fernando Hernández-Hernández
ORGANIZADORES

Docentes pesquisadores
epistemes e metodologias

Teachers researchers
epistemes and methodologies

Docentes investigadores
epistemes y metodologías

SALVADOR
EDUFBA
2024

2024, autores.
Direitos para esta edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial
Cristovão Mascarenhas

Coordenação gráfica e arte-final
Edson Nascimento Sales

Coordenação de produção
Gabriela Nascimento

Capa e projeto gráfico
Gabriel Cayres

Revisão
Discovery

Normalização
Bianca Rodrigues de Oliveira

Docentes pesquisadores : epistemes e metodologias = Teachers researchers : epistemes and methodologies = Docentes investigadores : epistemes y metodologías / Simone Bueno Borges da Silva, Juana M. Sancho-Gil, Fernando Hernández-Hernández, organizadores . – Salvador : EDUFBA, 2024.
330 p. : il. ; PDF.

Modo de acesso: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38719
ISBN: 978-65-5630-561-5

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Prática de ensino. 4. Formação profissional. 5. Ensino. I. Silva, Simone Bueno Borges da.

CDD 370.71

Elaborada por Sandra Batista de Jesus
CRB-5: BA-001914/O

Editora afiliada à

ASOCIACION DE EDITORIALES UNIVERSITARIAS DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDITORA DA UFBA
Rua Barão de Jeremoabo s/n – *Campus* de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

Sumário

9 **Apresentação**
Simone Bueno Borges da Silva
Juana M. Sancho-Gil
Fernando Hernández-Hernández

19 **Presentación**
Simone Bueno Borges da Silva
Juana M. Sancho-Gil
Fernando Hernández-Hernández

29 **Presentation**
Simone Bueno Borges da Silva
Juana M. Sancho-Gil
Fernando Hernández-Hernández

39 **Capítulo 1**
La importancia de una investigación hecha por docentes que parte de las prácticas pedagógicas y que vuelve a ellas para "mejorarlas"
Simone Bueno Borges da Silva, Juana M. Sancho-Gil e Fernando Hernández-Hernández

55 **Capítulo 2**
Identidades docentes perspetiva ecológica e investigação: desafios para a formação de professores
Amélia Lopes e Rita Tavares de Sousa

71 **Chapter 3**
Research Methods for Pedagogy: exploring pedagogy as specified, enacted, and experienced
Melanie Nind

85 **Capítulo 4**
Inquietações investigativas – por uma teoria ator-rede
Juliane Corrêa

97 **Capítulo 5**
O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional
Alexandre José Cadilhe

117 **Capítulo 6**
Investigaciones educativas con perspectiva de género
Catalina Montenegro-González e Rosario García-Huidobro Munita

133 **Capítulo 7**
Modos de pesquisar: ensinando e aprendendo na perspectiva da educação antirracismo
Maria Nazaré Mota de Lima e Ana Lúcia Silva Souza

151 **Capítulo 8**
La práctica educativa como foco: la investigación en la acción
Juana M. Sancho-Gil e Fernando Hernández-Hernández

167 **Capítulo 9**
O *Design Thinking* no contexto educacional: aprendizagem colaborativa para a problematização na educação básica
Bettina Steren dos Santos e Carla Spagnolo

189 **Capítulo 10**
Breve introducción al estudio de caso
Silvia Redon Pantoja e J. Félix Angulo Rasco

207 **Capítulo 11**
La inventiva etnográfica en el aula: añadir relaciones a la relación pedagógica
Aurelio Castro Varela

221 **Capítulo 12**
Narrativas e (auto)biografias: contribuições para a pesquisa sobre a prática pedagógica
Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e Gabriela da Silva Bulla

241 **Capítulo 13**
La investigación basada en las artes: hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles
Fernando Hernández-Hernández e Judit Onsès Segarra

259 **Capítulo 14**
Professor-pesquisador-autor: autoetnografia na pesquisa em contextos educacionais
Angela B. Kleiman e Simone Bueno Borges da Silva

275 **Capítulo 15**
Enredando repertórios visuais: experimentação e escrita na pesquisa em educação
Lutiere Dalla Valle

291 **Capítulo 16**
La investigación sobre las prácticas de la enseñanza y las tecnologías digitales
Mariana Maggio

305 **Capítulo 17**
Co-construyendo "mundo" desde la investigación: la dimensión social de la investigación educativa
José Ignacio Rivas Flores

319 **Breve apresentação dos autores**

Apresentação

SIMONE BUENO BORGES DA SILVA
JUANA M. SANCHO-GIL
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.
João Guimarães Rosa (2006, p. 326).[1]

Concebemos este livro como uma porta de entrada, como um primeiro passo, como uma recepção amigável, aberta e, na medida do possível, profunda ao excitante e desafiador mundo da pesquisa educacional. Os processos educativos, que se iniciam no nascimento e se prolongam ao longo da vida, são constituídos por um conjunto de interações e experiências que, para os mais afortunados – queríamos que fosse para todos os seres humanos – permitem que se tornem pessoas e cidadãos com direitos plenos. O significado dessas experiências e as possibilidades e limitações que elas nos trazem permitem ou não vislumbrar horizontes, desenvolver habilidades, adquirir conhecimentos que marcam

1 ROSA, J. G. *Grande sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

nosso modo de estar no mundo e o das pessoas e do meio que nos cerca. Assim, a maioria das sociedades construiu sistemas educacionais. Daí a importância dos professores, que têm a responsabilidade de proporcionar aos alunos experiências e conhecimentos, que não teriam acesso em outros contextos. Daí a necessidade de esses profissionais da educação não apenas serem capazes de ensinar o que aprenderam, mas também de continuar aprendendo e se aprimorando em seu trabalho. Daí a relevância de promover a formação de professores como investigadores e que sejam incentivados e apoiados a ampliar e partilhar os seus conhecimentos e experiência profissional através da investigação.

Cada vez mais professores, por iniciativa própria ou incentivados pelos seus empregadores ou formadores, decidem prosseguir estudos de pós-graduação sob a forma de mestrado ou doutoramento, o que implica a realização de pesquisa. Os cursos de formação de professores geralmente não incluem cursos de metodologia de pesquisa educacional, um campo bastante complexo, que abrange diferentes dimensões e no qual, por mais que possam contribuir, não costumam participar por se sentirem despreparados e bastante sobrecarregados com suas muitas obrigações. Esta constatação, baseada na nossa própria experiência, primeiro como pesquisadores principiantes e depois como formadores e orientadores de teses de mestrado e doutoramento, é a base para esta contribuição que, esperamos, facilite ao máximo a entrada dos professores no excitante mundo de pesquisa educacional.

Este livro reúne as perspectivas de 23 pesquisadores de diferentes países (Brasil, Argentina, Chile, Portugal, Inglaterra e Espanha) que vivem em diferentes contextos educacionais e acadêmicos. Portanto, quem o ler encontrará textos em português, inglês e espanhol. Cada capítulo oferece uma introdução fundamentada em uma visão ou perspectiva de pesquisa, ilustrada com alguns exemplos. Acompanha-se da recomendação de duas leituras inspiradoras e finaliza com a lista de referências.

No capítulo 1, como introdução e convite aos leitores, nós, organizadores do livro, explicamos o ponto de partida que nos levou a pensar neste projeto apaixonante. Discutimos e argumentamos sobre a importância e o valor da pesquisa desenvolvida por professores não universitários na, a partir e sobre a sua prática, bem como as suas implicações no aumento do empenho e interesse dos próprios docentes, na

melhoria da sua prática e na contribuição para a geração de um conhecimento pedagógico corporificado e significativo. Ressaltamos, também, a importância de divulgar as pesquisas realizadas pelos professores, por meio de diferentes formatos e canais. O capítulo também explicita a contradição de ser escrito por professores universitários – embora alguns tenham começado na docência não universitária e aí tenham iniciado sua carreira de pesquisa[2] – e projeta o desejo e a esperança de poder participar e promover mais publicações conjuntas.

No capítulo 2, Amélia Lopes e Rita Tavares de Sousa, abordam a importância de se pensar a educação numa perspectiva ecológica, para evitar o reducionismo de olhares, tanto do planeamento e prática do ensino, como da pesquisa. Argumentam e discutem o valor desse olhar sobre a educação que possibilita, por meio do exame do conjunto de sistemas que nela interagem, uma visão mais profunda, complexa e "real" desse campo de prática e estudo. Destacam o importante papel da pesquisa realizada pelo corpo docente, bem como suas contribuições, e defendem a necessidade de uma formação inicial e permanente que considere o professor não universitário, não como mero aplicador, mas como portador do conhecimento.

Melanie Nind, no capítulo 3, analisa os métodos e enfoques de pesquisa ligados à pedagogia, oferecendo uma abertura na concepção desse campo em que se cruzam saberes, práticas e pesquisas. A partir desta perspectiva, sustenta que a participação dos professores, nos processos de pesquisa pedagógica, pode beneficiar suas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem na medida em que essa atividade lhes permite gerar conhecimento pedagógico. A autora também mostra e analisa diferentes formas de conceber a pesquisa no contexto da formação permanente de professores. Para tanto, apresenta alguns exemplos de abordagens e métodos de pesquisa que podem inspirar projetos, especialmente no campo da pesquisa-ação colaborativa e no resgate da

---

2 HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: Edicions Universitat, 1985. Disponível em: https://n9.cl/kgwin. Acesso em: 10 set. 2022.
SANCHO-GIL, J. M. *Entre pasillos y clases.* Barcelona: Sendai y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. Disponível em: https://cutt.ly/jPXDLy6. Acesso em: 14 jul. 2021.
SILVA, S. B. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos.* Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/171262. Acesso em: 28 jun. 2022.

perspectiva dos alunos, não apenas para estimular seu envolvimento, mas para dar sentido ao processo de ensino e aprendizagem.

Juliane Corrêa apresenta, no capítulo 4, um enfoque de pesquisa, ancorado na teoria ator-rede, que nos permite enfrentar um aspecto pouco considerado na pesquisa educacional: o papel que os objetos e dispositivos materiais desempenham no fenômeno educacional. Para tanto, nos mostra alguns dos fundamentos da teoria ator-rede e os relaciona com a ontoepistemologia dos Novos Materialismos. Isso significa assumir um arcabouço que não separe ou classifique os elementos humanos e não humanos que atravessam o campo educacional. Essa abordagem é explicitada em algumas pesquisas que tornam visíveis a "capacidade de ação" de objetos e espaços para além das salas de aula e o papel que desempenham na significação e nos modos de habitar os alunos na instituição escolar. A partir desses fundamentos, a proposta do capítulo levanta a necessidade de explorar, por meio da pesquisa, relações que ampliem o contexto escolar e que envolvam não apenas seres humanos, mas também dispositivos materiais e espaços construídos, para seguir os rastros deixados pelo material nas relações pedagógicas e nos emaranhados e deslocamentos entre o humano e o não humano na instituição escolar.

A relação entre pesquisa e formação profissional docente atravessada por uma perspectiva decolonial é discutida por Alexandre José Cadilhe no capítulo 5, intitulado "O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional". Como o título anuncia, o autor argumentos que o envolvimento docente com os estudantes, sujeitos do cotidiano escolar, acompanhado da reflexão acerca da realidade e do mundo social do qual participa, constitui uma atitude decolonial que reverbera tanto no modo de fazer pesquisa educativa quanto nas práticas pedagógicas de educação linguística. O envolvimento é, para o autor, uma atitude que pode dar outros sentidos às pesquisas e práticas pedagógicas. Do ponto de vista do autor, a perspectiva decolonial favorece um movimento em que a pesquisa não se limite às metodologias desenhadas pelos centros científicos das metrópoles globais, e sim que seja desenvolvida a partir de princípios que favoreçam a criação e ressignificação do próprio ato de pesquisar.

No capítulo 6, Catalina Montenegro-González e Rosario García-Huidobro Munita exploram o papel da perspectiva de gênero na pesquisa

educacional, como uma oportunidade de olhar, questionar, refletir e problematizar a cultura escolar como um todo. Também permite investigar questões relacionadas ao afeto e cuidado, educação sexual, identidade de gênero, questões LGBTQIA+ e empoderamento feminino, entre outras. No capítulo, além de questionar o sistema sexo-gênero, as autoras levantam a relação entre a perspectiva de gênero como possibilidade e a pesquisa feminista que questiona todo o processo de pesquisa. Uma parte do texto é dedicada à descrição detalhada dos componentes, fases e decisões de uma pesquisa educacional e como a perspectiva de gênero pode estar presente em todos eles de forma transversal. O percurso do capítulo termina dando conta do processo de pesquisa de uma mulher, professora e artista que, a partir do seu local de trabalho na escola, incorpora elementos da pedagogia feminista para promover espaços de subjetividade e novas formas de ensino-aprendizagem em Educação.

O capítulo 7 discute o reposicionamento de teorias e métodos construídos por professores e professoras que estudam e/ou atuam na perspectiva das relações étnico-raciais, tendo como fio condutor experiências de educação antirracista, mediadas por múltiplas linguagens. As autoras, Maria Nazaré Mota de Lima e Ana Lúcia Silva Souza, abordam as epistemologias negras e os etnométodos movimentados por intelectuais negras, na articulação entre pesquisa, ensino e aprendizagem. A perspectiva procura colocar em diálogo, sem hierarquizar, sujeitos, culturas, conhecimentos, teorias, razão e emoção, arte e ciência enquanto aspectos que se conectam. Nesse sentido, expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro, retomadas na escola e na universidade, têm seus conhecimentos e modos de produção legitimados como referências de políticas públicas e proposições de projetos de formação.

Juana M. Sancho-Gil e Fernando Hernández-Hernández, no capítulo 8, entendem a pesquisa educacional como uma trama de relações e defendem a necessidade e a importância de promover uma relação mais fluida e proveitosa entre os responsáveis pelas políticas educacionais, as pessoas dedicadas ao estudo e reflexão sobre problemas educacionais e formação de professores e professoras que atuam em sala de aula. Eles também discutem a enorme dificuldade de questionar e transformar nossos "marcos mentais", bem como a necessidade urgente de fazê-lo. Por meio de suas próprias experiências, enfatizam o valor da pesquisa-ação como perspectiva privilegiada para transformar

a prática e gerar conhecimento pedagógico. O capítulo é completado com a apresentação de algumas iniciativas de pesquisa-ação sem ignorar a dificuldade de sua implementação.

O capítulo 9, de Bettina Steren dos Santos e Carla Spagnolo, nos aproxima de uma perspectiva de pesquisa, com importantes ligações à pesquisa-ação, denominada *Design Thinking*, e o fazem a partir de sua longa experiência, que lhes permitiu envolver professores não universitários em processos de pesquisa e aprimoramento de práticas. Começam explicando os fundamentos teóricos dessa perspectiva de pesquisa, neste caso, situada na educação. Nos aproximam do método para chegar à prática e, com base em projetos concluídos, exemplificam as fases, etapas, recursos e resultados. Ao longo do texto, as autoras ressaltam o papel crucial do professor em todo o processo, bem como as contribuições desse tipo de pesquisa para repensar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

No capítulo 10, Silvia Redon Pantoja e J. Félix Angulo Rasco apresentam uma visão geral de uma perspectiva de pesquisa relevante para a compreensão dos fenômenos nas escolas: o estudo de caso. Os autores abordam essa perspectiva para explorar uma forma de compreender em profundidade, um problema que se configura em um tecido social e que visa construir conhecimento. O caso pode ser uma escola, uma pessoa, uma disciplina escolar, um grupo, desde que possa ser considerado como um todo compreensível e abrangente. O capítulo, além de discutir como lidar com a definição e escolha de um caso, apresenta uma variedade de técnicas e fontes que nos permitem abordar o fenômeno que queremos compreender, além de dar atenção à triangulação – de fontes, participantes, pesquisadores, métodos ou outras pesquisas – como estratégia de validação das diferentes formas de narrar o processo e dos modos de compreensão que o caso proporciona. Tudo isso a partir de uma perspectiva utilitária, mas como uma aventura que permite aproximar a compreensão dos próprios pesquisadores, dos outros, da singularidade e da diversidade humana em toda a sua complexidade.

O capítulo 11 versa sobre a pesquisa etnográfica em contexto educacional. Nele, Aurelio Castro Varela apresenta a etnografia como um convite a olhar e a escutar uma realidade coletiva, descrevendo-a com densidade e cuidado. As reflexões propostas no texto partem de uma comparação metafórica entre cinema e educação para trazer a

etnografia como possibilidade de conhecimento e transformação das relações escolares, principalmente no que diz respeito ao distanciamento entre os sujeitos professores e estudantes. O texto aborda, ainda, os desafios que se apresentam ao docente que se propõe ao trabalho etnográfico em seu próprio contexto de ensino, uma vez que ele integra a realidade a ser observada. Um relato de experiência adensa as discussões e materializa, em cenas singulares, as reflexões acerca da pesquisa etnográfica em contexto educativo.

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza e Gabriela da Silva Bulla nos convidam, no capítulo 12, a pesquisa narrativa de natureza (auto) biográfica como uma perspectiva de pesquisa que permite revelar, construir e ampliar a compreensão dos processos de aprendizagem da profissão docente. Para tanto, apresentam os fundamentos teóricos e as estratégias de pesquisa para pensar e compreender a prática pedagógica e seus desdobramentos no processo, sempre inacabado, que se revela no decorrer do trabalho docente. Na primeira parte, os autores apontam os referenciais teóricos que sustentam a perspectiva da pesquisa narrativa, não de forma geral, mas na formação e atuação docente. Na segunda, analisam as narrativas audiovisuais de uma professora de Língua e Literatura Portuguesa, processo que lhes permite revelar o papel que diferentes atores, lugares, corpos, materialidades e afetos escolares têm em sua trajetória. Esse processo de desvelamento, do que de outra forma permaneceria invisível, da experiência docente se apresenta como uma das contribuições dessa perspectiva de pesquisa.

O capítulo 13, "La investigación basada en las artes: hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles", de autoria de Fernando Hernández-Hernández y Judit Onsès Segarra, discute a Pesquisa Baseada nas Artes (IBA), argumentando que o IBA se traduz como pesquisa feita com e através das artes e, em sua dimensão metafórica, possibilita a abertura de diferentes espaços de sentir, conhecer, agir, resistir e reinventar. Dividido em três partes, o capítulo introduz a perspectiva a partir da qual se propõe a apresentar o IBA. Depois, traça o percurso das pesquisas, evidenciando sua evolução resultante do próprio processo investigativo e, por fim, destaca suas potencialidades para as complexas reflexões que o campo educacional requer. Os autores argumentam que o IBA se constitui

como uma perspectiva de pesquisa educativa diferenciada, capaz de trazer a compreensão dos fenômenos da sala de aula e da vida escolar.

Angela B. Kleiman e Simone Bueno Borges da Silva apresentam, no capítulo 14, as potencialidades da autoetnografia na pesquisa educacional. Ao discutirem esse perfil de pesquisa, as autoras abordam as principais características da autoetnografia e argumentam sobre sua importância para a formação do professor pesquisador, tendo em vista o potencial reflexivo que o professor desenvolve ao pesquisar a própria prática. O capítulo também aborda as implicações éticas relativas ao desenvolvimento de pesquisa em que o próprio pesquisador é também a principal fonte dos dados. As reflexões do capítulo são construídas a partir do campo da linguística aplicada e, para exemplificar as discussões, as autoras trazem excertos de narrativas autoetnográficas extraídos de pesquisas desenvolvidas por professoras do Mestrado Profissional em Letras, programa dedicado a formar professores pesquisadores.

No capítulo 15, Lutiere Dalla Valle nos convida, em um mundo repleto de imagens e no qual as políticas de representação moldam grande parte das relações sociais, a enfrentar questões da pesquisa educacional como: o que podem fazer as cartografias visuais (biográficas) pela pesquisa educacional? Como (essas formas de aprendizagem) podem habitar os processos de pesquisa educacional? Para o autor, essas questões não ficam no ar, mas estão vinculadas às contribuições que os estudos da cultura visual oferecem para explorá-las, principalmente nas relações pedagógicas. Por meio de exemplos com seus alunos, ele vai desvendando algumas possibilidades dos métodos visuais, não apenas para ativar as imagens, mas também para aprofundar outra forma de abordar a pesquisa educacional. Inseridos no campo da perspectiva narrativa, apresenta a possibilidade de invenção e um olhar relacional a partir da análise crítica e singular da experiência de ver e dar sentido às coisas, compreendendo-as à luz da reflexividade.

Neste momento, as instituições de ensino estão profundamente afetadas, influenciadas e desafiadas pelas tecnologias digitais. Aqui reside o interesse da contribuição de Mariana Maggio, no capítulo 16. A partir de sua experiência de pesquisa, ela situa três momentos fundamentais no processo de construção do conhecimento sobre práticas docentes especialmente vinculadas às tecnologias digitais. O primeiro relaciona-se com a inclusão das tecnologias digitais nos processos de ensino

e aprendizagem; o segundo, com a narração didática nos ambientes de alta disposição tecnológica; o terceiro, com práticas de ensino em plataformas digitais em contexto específico, como o causado pela crise da covid-19. A autora argumenta que cada um desses três momentos envolve posições epistemológicas e metodológicas, assim como ressalta a importância de situar a tensão entre visões instrumentalistas sobre o papel das tecnologias na educação. Finaliza apontando as características dos três momentos e destacando a necessidade urgente de formação de professores em ensino e pesquisa em tecnologias digitais.

José Ignacio Rivas Flores, autor do capítulo 17, traz uma fundamentada contribuição sobre o significado social e político do conhecimento e convida acadêmicos e professores não universitários a "co-construir" o mundo por meio da pesquisa. Partindo de reflexões que situa a tradição acadêmica que separa reflexão e investigação da ação, que oferece mais prescrições do que explicações, aborda a necessidade de pensar e repensar – em um momento tão complexo como o presente, para onde vamos e quem está a cargo das decisões e proposições de caminhos. Localiza a situação atual da pesquisa educacional subjugada pelas visões das diferentes organizações e agências responsáveis pelas chamadas que muitas vezes levam a visões reducionistas dos problemas de pesquisa e a forma de abordá-los onto-epistemológica e metodologicamente, além da carga burocrática que geram. Situação que o leva a argumentar sobre a necessidade de humanizar a pesquisa educacional e promover a construção coletiva de conhecimentos e valores democráticos desejáveis, para os quais explicita diferentes iniciativas.

Presentación

SIMONE BUENO BORGES DA SILVA
JUANA M. SANCHO-GIL
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.
João Guimarães Rosa (2006, p. 326).[3]

Hemos concebido este libro como una puerta de entrada, como un primer paso, como una bienvenida amable, abierta y, en la medida de lo posible, profunda, al apasionante y desafiante mundo de la investigación educativa. Los procesos educativos, que comienzan con el nacimiento y se prolongan a lo largo de la vida, se componen de un conjunto de interacciones y experiencias que, a los más afortunados – nosotros quisiéramos que fuera para todos los seres humanos –, les permite les posibilita constituirse como personas y ciudadanos de pleno derecho. El sentido de estas experiencias y las posibilidades y limitaciones que nos reportan nos permiten o no vislumbrar horizontes, desarrollar

3 ROSA, J. G. *Grande sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

habilidades, adquirir conocimientos que marcan nuestro estar en el mundo y en el entorno que nos rodea. De ahí que la mayoría de las sociedades hayan construido sistemas educativos. De ahí la importancia del profesorado, de esas personas que tienen, que tenemos, la responsabilidad de posibilitar al alumnado experiencias y saberes a los que no tendrían acceso en otros contextos. De ahí la necesidad de que estos profesionales de la educación no solo sean capaces de enseñar lo que ellos han aprendido, sino de seguir aprendiendo y mejorando en su trabajo. De ahí la pertinencia y trascendencia de fomentar y contribuir a la formación de los docentes como investigadores y de que se les anime y apoye a aumentar y compartir su saber y experiencia profesional a través de la investigación.

Cada vez son más los docentes que, por iniciativa propia o impulsados por sus empleadores o formadores, deciden seguir estudios de posgrado en forma de máster y doctorado, lo que implica llevar a cabo una investigación. Los grados de formación de profesorado no suelen incluir cursos de metodología en investigación educativa. Un campo considerablemente complejo, que abarca distintas dimensiones y en el que, a pesar de lo mucho que pueden aportar, no suelen participar por sentirse poco preparados y bastante desbordados por sus muchas obligaciones. Esta constatación, basada en nuestra propia experiencia, primero como investigadores noveles y luego como formadores y directores de tesis de máster y doctorado, fundamenta esta aportación que, esperamos, facilite todo lo posible la entrada al profesorado en el apasionante mundo de la investigación educativa.

Este texto recoge las perspectivas de 23 investigadoras e investigadores de distintos países (Brasil, Argentina, Chile, Portugal, Inglaterra y España) que habitan diferentes contextos educativos y académicos y, por ello, quienes lo lean, encontrarán textos en portugués, inglés y español. Cada capítulo ofrece una introducción fundamentada a una mirada o perspectiva de investigación, ilustrada con algunos ejemplos. Le acompaña la recomendación de dos lecturas inspiradoras y acaba con la lista de referencias bibliográficas.

En el capítulo 1, a modo de introducción e invitación a los lectores, las editoras del libro, explicamos el punto de partida que nos llevó a plantearnos este apasionante proyecto. Discutimos y argumentamos la importancia y el valor de la investigación desarrollada por el

profesorado no universitario en, desde y sobre su práctica. Así como sus implicaciones en el aumento del compromiso e interés de los propios docentes, la mejora de su práctica y la contribución a generar un saber pedagógico encarnado y con sentido. También señalamos la importancia de divulgar la investigación llevada a cabo por los docentes, a través de distintos formatos y canales. El capítulo también explicita la contradicción de estar escrito por docentes universitarios (aunque algunos comenzasen en la enseñanza no universitaria y empezaran allí su trayectoria investigadora)[4] y proyecta el deseo y la esperanza de poder participar y promover más publicaciones conjuntas.

En el capítulo 2, Amélia Lopes y Rita Tavares de Sousa plantean la importancia de considerar la educación desde una perspectiva ecológica, para evitar el reduccionismo de las miradas, tanto en la planificación y la práctica de la enseñanza, como en la investigación. Argumentan y fundamentan el valor de esta mirada en la educación que posibilita, a través del examen del conjunto de sistemas que interactúan en ella, una visión más profunda, compleja y "real" de este campo de práctica y estudio. Remarcan el importante papel de la investigación realizada por el profesorado, así como sus aportaciones y argumentan la necesidad de una formación inicial y permanente que considere al docente no universitario, no como un mero aplicador, sino como portador de conocimiento.

Melanie Nind, en el capítulo 3, analiza los métodos y enfoques de investigación vinculados a la pedagogía, ofreciendo una apertura en la concepción de este campo en el que se cruzan conocimientos, prácticas e investigación. A partir de este enmarque, sostiene que la participación del profesorado en procesos de investigación pedagógica puede beneficiar sus prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje en la medida que esta actividad le permite generar conocimiento pedagógico. La autora, además, muestra y analiza diferentes formas de concebir la

4 HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: Edicions Universitat, 1985. Disponible en: https://n9.cl/kgwin. Acceso en: 10 set. 2022.
SANCHO-GIL, J. M. *Entre pasillos y clases.* Barcelona: Sendai y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. Disponible en: https://cutt.ly/jPXDLy6. Acceso en: 14 jul. 2021.
SILVA, S. B. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos.* Campinas: Unicamp, 1999. D Disponible en: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/171262. Acceso en: 28 jun. 2022.

investigación en el contexto de la formación permanente del profesorado. Para ello presenta algunos ejemplos de enfoques y métodos de investigación que pueden inspirar proyectos, especialmente en el ámbito de la investigación en la acción colaborativa y en rescatar la perspectiva de los estudiantes, no solo para favorecer su implicación sino para dar sentido al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Juliane Corrêa presenta, en el capítulo 4, el enfoque de investigación de la teoría del actor-red, que permite afrontar un aspecto poco considerado en la investigación educativa: el papel que juegan los objetos y dispositivos materiales en el fenómeno educativo. Con esta finalidad muestra algunos de los fundamentos de esta teoría y los vincula a la ontoepistemología de los Nuevos Materialismos. Esto supone asumir un marco que no separa ni jerarquiza los elementos humanos y no humanos que atraviesan el campo educativo. Este enfoque lo explicita en algunas investigaciones que hacen visible la "capacidad de acción" de los objetos y los espacios más allá de las aulas de la escuela y su papel en la dotación de sentido y en las formas que tienen los estudiantes de habitar la institución escolar. El capítulo plantea la necesidad de explorar, mediante la investigación, relaciones que expandan el contexto escolar y que involucren no solo a los seres humanos, sino también a los dispositivos materiales y los espacios construidos, para seguir los rastros que deja lo material en las relaciones pedagógicas y los enredos y desplazamientos entre lo humano y no humano en la institución escolar.

La relación entre investigación y formación docente, atravesada por una perspectiva decolonial, es discutida por Alexandre José Cadilhe en el capítulo 5. El autor sostiene que la involucración del docente con los estudiantes, sujetos de la vida escolar cotidiana, acompañado de una reflexión sobre la realidad y el mundo social en el que participa, constituye una actitud decolonial que repercute, tanto en la forma de hacer investigación educativa, como en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lengua. La implicación es, para el autor, una actitud que puede dar otros sentidos a la investigación y a las prácticas pedagógicas. Desde el punto de vista del autor, la perspectiva decolonial favorece un movimiento en el que la investigación no se circunscribe a las metodologías diseñadas por los centros científicos en metrópolis globales, sino que se desarrolla a partir de principios que favorecen la creación y resignificación del acto de investigar.

En el capítulo 6, Catalina Montenegro-González y Rosario García-Huidobro Munita, exploran el papel de la perspectiva de género en la investigación educativa como una oportunidad para mirar, cuestionar, reflexionar y problematizar la cultura escolar en su conjunto. Además, permite indagar temáticas vinculadas a la afectividad y el cuidado, la educación sexual, la identidad de género, las problemáticas LGBTIQ+ y el empoderamiento femenino, entre otras cuestiones. Las autoras, además de cuestionar el sistema sexo-genérico, plantean las relaciones entre la perspectiva de género como posicionalidad y la investigación feminista que cuestiona todo el proceso de investigación. Una parte relevante del texto está dedicada a la descripción detallada de los componentes, fases y decisiones de una investigación educativa y cómo la perspectiva de género puede estar presente en todas ellas de manera transversal. El capítulo termina dando cuenta del proceso de investigación de una mujer, profesora y artista quien, desde su lugar de trabajo en una escuela, incorpora elementos de la pedagogía feminista para promover espacios de subjetividad y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en la Educación Artística.

El capítulo 7 discute el reposicionamiento de teorías y métodos construidos por docentes que estudian y/o trabajan desde la perspectiva de las relaciones étnico-raciales, teniendo como guía experiencias de educación antirracista, mediada por múltiples lenguajes. Las autoras Maria Nazaré Mota de Lima y Ana Lúcia Silva Souza abordan epistemologías y etnométodos negros promovidos por intelectuales negras, en la articulación entre investigación, enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva busca poner en diálogo, sin jerarquizar, sujetos, culturas, saberes, teorías, razón y emoción, arte y ciencia, como aspectos que se conectan. En ese sentido, las expresiones del patrimonio cultural afrobrasileño, asumidas en la escuela y la universidad, tienen sus saberes y modos de producción legitimados como referencias para políticas públicas y propuestas de proyectos de formación.

Juana M. Sancho-Gil y Fernando Hernández-Hernández, en el capítulo 8, entienden la investigación educativa como una trama de relaciones y argumentan la necesidad e importancia de promover una relación más fluida y provechosa entre los responsables de las políticas educativas, las personas dedicadas al estudio y la reflexión sobre las problemáticas educativas y la formación de los docentes y

el profesorado que actúa en aula. Plantean, además, la enorme dificultad que implica cuestionar y transformar nuestros "marcos mentales", así como la necesidad imperiosa de hacerlo. A través de su propia experiencia, fundamentan el valor de la investigación de la acción del profesor como mirada privilegiada para transformar la práctica y generar saber pedagógico. Completa el capítulo la presentación de algunas iniciativas de investigación en la acción sin obviar la dificultad de su implementación.

El capítulo 9, a cargo de Bettina Steren dos Santos y Carla Spagnolo, nos acerca a una perspectiva de investigación con importantes vinculaciones con la investigación en la acción, denominada, "Design Thinking". Y lo hacen desde su larga experiencia, que les ha permitido involucrar al profesorado no universitario en procesos de investigación y mejora de la práctica. Comienzan explicitando los fundamentos teóricos de esta mirada sobre la investigación, en este caso situada en la educación. Nos aproximan al método para llevarla a la práctica y, a partir de proyectos realizados, ejemplifican las fases, las etapas, los recursos y los posibles resultados. A lo largo de todo el texto, las autoras enfatizan el papel crucial del profesorado en todo el proceso, así como las contribuciones de este tipo de investigación para repensar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo 10, Silvia Redon Pantoja y J. Félix Angulo Rasco presentan un recorrido sobre una perspectiva de investigación relevante para las instituciones escolares: el estudio de caso. Los autores se acercan a este enfoque para explorar una manera de comprender en profundidad problemáticas que se configura en una trama social y que pretende construir conocimiento. El caso puede ser una escuela, una persona, una materia escolar, un grupo, siempre y cuando pueda ser considerado como una totalidad comprensible y abarcable. El capítulo, además de plantear cómo afrontar la definición y la elección de un caso, presenta una diversidad de técnicas y fuentes que permiten acercarse al fenómeno que se quiere comprender También prestan atención a la triangulación (de fuentes, participantes, investigadores, métodos u otras investigaciones) como estrategia de validación, a los diferentes modos de narrar el proceso y las formas de comprensión que aporta el caso. Todo ello, no desde una perspectiva utilitarista sino como una aventura que posibilita acercarse a la comprensión de los

propios investigadores, de los otros, de la singularidad y de la diversidad humana en toda su complejidad.

El capítulo 11 trata de la investigación etnográfica en el contexto educativo. Aurelio Castro Varela presenta la etnografía como una invitación a mirar y escuchar una realidad colectiva, describiéndola con densidad y cuidado. Las reflexiones propuestas en el texto parten de una comparación metafórica entre cine y educación para considerar la etnografía como posibilidad de conocimiento y transformación de las relaciones escolares, especialmente en lo que se refiere a la distancia entre profesorado y alumnado. El texto también aborda los desafíos que enfrentan los docentes que realizan trabajos etnográficos en su propio contexto de enseñanza, ya que forman parte de la realidad a observar. Un relato de experiencia profundiza las discusiones y materializa, en escenas singulares, las reflexiones sobre la investigación etnográfica en un contexto educativo.

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza y Gabriela da Silva Bulla nos invitan, en el capítulo 12, a acercarnos a la investigación narrativa de carácter (auto)biográfico como perspectiva que permite desvelar, construir y ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje de la profesión docente. Para ello, ofrecen fundamentos teóricos y estrategias de investigación para pensar y comprender la práctica pedagógica y sus desdoblamientos en el proceso, siempre inacabado, que se revela en el transcurso del trabajo docente. En la primera parte, las autoras señalan los referentes teóricos que sustentan la perspectiva de investigación narrativa, no de manera general, sino en la formación y desempeño docente. En la segunda, analizan las narrativas audiovisuales de una profesora de Lengua y Literatura portuguesa, lo que les permite mostrar el papel que en su trayectoria tienen diferentes actores escolares, lugares, cuerpos, materialidades y afectos. Este proceso de desvelamiento, de lo que de otra forma se mantendría oculto, de la experiencia docente constituye una de las aportaciones de esta perspectiva de investigación.

El capítulo 13, presenta la Investigación Basada en las Artes (IBA) como oportunidad para hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles. Fernando Hernández-Hernández y Judit Onsès Segarra argumentan que la IBA se traduce como investigación realizada con y a través de las artes y, en

su dimensión metafórica, posibilita la apertura de diferentes espacios para sentir, conocer, actuar, resistir y reinventar. El capítulo introduce la perspectiva desde la que se presenta la IBA, después traza el recorrido por algunas investigaciones, mostrando su evolución como resultado del propio proceso investigativo y, finalmente, destaca su potencial para contribuir a las complejas reflexiones que el campo educativo requiere. Los autores argumentan que la IBA constituye una perspectiva de investigación educativa diferenciada, capaz de ampliar y profundizar en la comprensión de los fenómenos del aula y de la vida escolar.

Angela B. Kleiman y Simone Bueno Borges da Silva presentan, en el capítulo 14, el potencial de la autoetnografía en la investigación educativa. Al discutir esta perspectiva de investigación, las autoras abordan las principales características de la autoetnografía y argumentan sobre su importancia para la formación del docente investigador, en vista del potencial reflexivo que se desarrolla al investigar la propia práctica. El capítulo también aborda las implicaciones éticas relacionadas con el desarrollo de investigaciones en las que el propio investigador es también la principal fuente de información. Las reflexiones del capítulo se construyen desde el campo de la Lingüística Aplicada y, para ejemplificar las discusiones, aportan extractos de narrativas autoetnográficas extraídas de investigaciones desarrolladas por docentes de la Maestría Profesional en Letras, programa dedicado a la formación de profesores investigadores.

En el capítulo 15, Lutiere Dalla Valle, nos invita, en un mundo repleto de imágenes y donde las políticas de la representación configuran buena parte de las relaciones sociales, a afrontar, desde la investigación educativa, preguntas como: ¿qué pueden hacer las cartografías visuales (biográficas) por la investigación educativa? ¿Cómo podrían (estas formas de aprendizaje) habitar los procesos de investigación en la educación? Estas preguntas no quedan en el aire, sino que se vinculan con las aportaciones que los Estudios de Cultura Visual ofrecen para explorarlas, de manera especial, en las relaciones pedagógicas. A través de ejemplos con sus estudiantes va desgranando algunas posibilidades de los métodos visuales, no solo para activar las imágenes sino para adentrarnos en otra manera de afrontar la investigación educativa. Insertados en el campo de la perspectiva narrativa, presentan la posibilidad de la invención y de una mirada relacional basada en el análisis

crítico y singular de la experiencia de ver y dar sentido a las cosas a la luz de la reflexividad.

En estos momentos, las instituciones educativas están profundamente atravesadas, influenciadas e interpeladas por las tecnologías digitales. Aquí radica el interés de la aportación de Mariana Maggio, en el capítulo 16. A partir de su experiencia de investigación sitúa tres momentos fundamentales en el proceso de construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza especialmente vinculadas con las tecnologías digitales. El primero tiene que ver con la inclusión de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo con la narración didáctica en los ambientes de alta disposición tecnológica. El tercero con las prácticas de enseñanza en plataformas digitales en contextos como los propiciados por la crisis de la covid-19. Argumenta que cada uno de estos tres momentos conlleva posiciones epistemológicas y metodológicas, así como la importancia de situar la tensión entre las visiones instrumentalistas y causalistas sobre el papel de las tecnologías en la educación. Acaba señalando las características de estos tres momentos y resaltando la imperiosa necesidad de la formación del profesorado en docencia e investigación en tecnologías digitales.

José Ignacio Rivas Flores, autor del capítulo 17, aporta una fundamentada contribución sobre el sentido social y político del conocimiento y nos invita a académicos y docentes no universitarios a "co-construir" el mundo desde la investigación. A partir de situar una tradición académica que separa la reflexión y la investigación de la acción y que ofrece más prescripciones que explicaciones, introduce la necesidad de pensar y repensar -en un momento tan complejo como el presente-, hacia dónde vamos y quién está al cargo de las decisiones y de proponer los caminos. Ubica la situación actual de la investigación educativa constreñida por las visiones de los diferentes organismos y agencias a cargo de las convocatorias, que conllevan miradas a menudo reduccionistas de los problemas de investigación y la forma de abordarlos onto-epistemológica y metodológicamente. Además de la carga burocrática que generan. Situación que le lleva argumentar la necesidad de humanizar la investigación educativa y fomentar la construcción colectiva del conocimiento y los valores democráticos deseables, para lo que explicita distintas iniciativas.

Presentation

SIMONE BUENO BORGES DA SILVA
JUANA M. SANCHO-GIL
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

The teacher is not the one who teaches
but who suddenly learns.[5]
João Guimarães Rosa (2006, p. 326, tradução nossa)[6]

We have conceived this book as a gateway, first step, friendly, open and, as far as possible, profound welcome to the exciting and challenging world of educational research. Educational processes, which begin at birth and continue throughout life, are made up of interactions and experiences that, for the most fortunate – we would like it to be for all human beings – make it possible for them to become people and citizens in their own right. The meaning of these experiences and their possibilities and limitations allow us to glimpse horizons, develop skills, and acquire knowledge that marks our being in the world

5 Original text: "Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende".

6 ROSA, J. G. *Grande sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

and the environment around us. That is why most societies have built educational systems. Hence the importance of teachers, those people responsible for providing students with experiences and knowledge to which they would not have access in other contexts. Hence the need for these education professionals not only to be able to teach what they have learned but also to continue learning and improving in their work. Hence the relevance and importance of encouraging and contributing to the development of teachers as researchers and encouraging and supporting them to increase and share their professional knowledge and experience through research.

Educational research is a considerably complex field which encompasses different dimensions. Teacher education degrees do not usually include courses in educational research methodology. More and more teachers, on their initiative or at the instigation of their employers or educators, decide to pursue postgraduate studies in the form of a master's or doctoral degree, which involves getting involved in research. Although they can make a significant contribution, they usually feel unprepared and somewhat overwhelmed by their many obligations. This observation, based on our own experience, first as novice researchers and then as teachers and directors of master's and doctoral theses, is the basis of this book, which, we hope, will make it as easy as possible for teachers to enter the exciting world of educational research.

This text brings together the perspectives of 23 researchers from different countries (Brazil, Argentina, Chile, Portugal, England, and Spain) who live in different educational and academic contexts. Those who read it will find Portuguese, English and Spanish texts. Each chapter offers a well-founded introduction to a research perspective, illustrated with some examples.

In chapter 1, by way of an introduction and invitation to readers, we, the book's editors, explain the starting point that led us to embark on this exciting project. We discuss and argue the importance and value of research by non-university teachers in their practice. As well as its implications for increasing the commitment and interest of teachers, improving their practice and contributing to the generation of meaningful, embodied pedagogical knowledge. We also highlight the importance of disseminating the research carried out by teachers through different formats and channels. The chapter also makes explicit the

contradiction of being written by university teachers (although some of them started in non-university teaching and began their research careers there)[7] and projects the desire and hope of being able to participate in and promote more joint publications.

In chapter 2, Amélia Lopes and Rita Tavares de Sousa raise the importance of considering education from an ecological perspective to avoid reductionism of views, both from the planning and practice of teaching, as well as from research. They argue and justify the value of this view of education, which makes it possible to have a deeper, more complex and "real" vision of this field of practice and study by examining the systems that interact in it. They highlight the critical role of research carried out by teachers and their contributions and argue the need for initial and ongoing training that considers the non-university teacher not as a mere applicator but as a bearer of knowledge.

Melanie Nind, in chapter 3, analyses the research methods and approaches linked to pedagogy, offering an opening in the conception of this field in which knowledge, practices, and research intersect. She argues that teachers' participation in pedagogical research processes can benefit their daily teaching and learning practices to the extent of allowing them to generate pedagogical knowledge. To this end, she presents some examples of research approaches and methods that can inspire projects, mainly in the field of collaborative action research and in rescuing the students'perspective, not only to favour their involvement but also to give meaning to the teaching and learning process. The author also shows and analyses different ways of conceiving research in in-service teacher education.

Juliane Corrêa presents, in chapter 4, the actor-network theory perspective, which allows us to confront an aspect not usually considered in educational research: the role played by material objects and devices in the educational phenomenon. To this end, she shows us some of the

---

7 HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. *Interacción ambiental en el parvulario*. Barcelona: Edicions Universitat, 1985. Disponible en: https://n9.cl/kgwin. Acceso en: 10 set. 2022.
SANCHO-GIL, J. M. *Entre pasillos y clases.* Barcelona: Sendai y Ministerio de Educación y Ciencia, 1987. Disponible en: https://cutt.ly/jPXDLy6. Acceso en: 14 jul. 2021.
SILVA, S. B. B. *Leitura, literatura e alfabetização de adultos.* Campinas: UNICAMP, 1999. Disponible en: http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/171262. Acceso en: 28 jun. 2022.

foundations of this theory and links them to the onto-epistemology of New Materialism. The chapter proposes the need to explore, through research, relationships that expand the school context and involve not only humans but also material devices and constructed spaces to follow the traces left by matter in educational relationships and the entanglements and displacements between the human and non-human in the school. That implies assuming a framework that does not separate or hierarchise the human and non-human elements traversing the educational field. This approach is explicit in research that makes visible objects and spaces agency beyond the school classroom and their role in the endowment of meaning and in the ways students inhabit the school institution.

The relationship between research and teacher training, traversed from a decolonial perspective, is discussed by Alexandre José Cadilhe in chapter 5. The author argues that the involvement of teachers with students, subjects of everyday school life, accompanied by a reflection on reality and the social world in which they participate, constitutes a decolonial attitude. This attitude affects how educational research is conducted and the pedagogical practices of language teaching. The implication is, for the author, an attitude that can give other meanings to research and pedagogical practices. From his point of view, the decolonial perspective favours a movement in which research is not circumscribed to the methodologies designed by scientific institutions in the global metropolis but develops from principles that favour the creation and resignification of the research's act.

In chapter 6, Catalina Montenegro-González and Rosario García-Huidobro Munita explore the role of the gender perspective in educational research as an opportunity to look at, question, reflect on, and problematise school culture as a whole. It also makes it possible to investigate issues related to affectivity and care, sex education, gender identity, LGBTIQ+ questions and female empowerment, among others. In addition to questioning the sex-gender system, the authors raise the relationship between the gender perspective as positionality and feminist research that questions the entire inquiry process. An essential part of the text is devoted to a detailed description of educational research components, phases and decisions and how the gender perspective can be present cross-cuttingly. The chapter ends with an

account of the research process of a woman, teacher and artist who, from her place of work in a school, incorporates elements of feminist pedagogy to promote spaces of subjectivity and new forms of teaching-learning in Art Education.

Chapter 7 discusses the repositioning of theories and methods constructed by teachers who study and/or work from the perspective of ethnic-racial relations, guided by experiences of anti-racist education mediated by multiple languages. The authors, Maria Nazaré Mota de Lima and Ana Lúcia Silva Souza, address black epistemologies and ethnomethods promoted by black intellectuals in the articulation between research, teaching and learning. The perspective seeks to put subjects, cultures, knowledge, theories, reason and emotion, art and science in dialogue, without hierarchies, as connected aspects. In this sense, the expressions of Afro-Brazilian cultural heritage, assumed in schools and universities, have their knowledge and modes of production legitimised as references for public policies and training project proposals.

Juana M. Sancho-Gil and Fernando Hernández-Hernández, in chapter 8, understand educational research as a web of relationships. They argue the need for and importance of promoting a more fluid and profitable connection between those responsible for educational policies, scholars dedicated to studying and reflecting on educational problems, teacher educators, and teachers working in the classroom. They also highlight the enormous difficulty in questioning and transforming our "mental frameworks" and the imperative need to do so. Through their own experience, they support the value of action research as a privileged way of transforming the practice and generating pedagogical knowledge. The chapter finishes by presenting some action research initiatives without ignoring the difficulty of their implementation.

Chapter 9, by Bettina Steren dos Santos and Carla Spagnolo, brings us closer to a research perspective, with essential links to action research called "Design Thinking". The text begins by explaining the theoretical foundations of this research approach, in this case, in education. The authors explain the method for putting it into practice based on implemented projects and exemplify the phases, stages, resources and possible results. Throughout the text, the authors emphasise the crucial role of teachers in the whole process and the contributions of this type of research to rethinking and improving teaching and learning processes.

And they do so from their long experience, which has allowed them to involve non-university teachers in research and improvement of practice.

In chapter 10, Silvia Redon Pantoja and J. Félix Angulo Rasco present an overview of a relevant research perspective for understanding phenomena in school institutions: the case study. The authors approach this perspective to explore a way of in-depth understanding of a problem configured in a social fabric that aims to build knowledge. The case can be a school, a person, a school subject, or a group as long as it can be considered an understandable and comprehensible totality. The chapter explains how to define and choose a case and a diversity of techniques and sources that allow us to approach the phenomenon we want to understand. It also pays attention to triangulation (of sources, participants, researchers, methods, or other research) as a validation strategy, to the different ways of narrating the process and understanding the case provides. They propose an adventure that makes it possible to approach the understanding of the researchers themselves and others and the singularity and human diversity in all its complexity.

Chapter 11 deals with ethnographic research in the educational context. The author, Aurelio Castro Varela, presents ethnography as an invitation to look and listen to a collective reality, describing it with density and care. The reflections proposed in the text start from a metaphorical comparison between cinema and education to consider ethnography as a possibility of knowledge and transformation of school relations, especially concerning the distance between teachers and students. The text also addresses the challenges teachers face conducting ethnographic work in their teaching context, as they are part of the reality to be observed. An account of experience deepens the discussions and materialises, in singular scenes, the reflections on ethnographic research in an educational context.

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza and Gabriela da Silva Bulla invite us, in chapter 12, to approach (auto)biographical narrative research as a research perspective that allows us to unveil, construct and broaden our understanding of the learning processes of the teaching profession. To this end, they offer theoretical foundations and research strategies for thinking about and understanding pedagogical practice and its unfolding in the always unfinished process that is

revealed during the teaching profession. In the first part, the authors indicate the theoretical references that support the narrative research perspective, not generally, but in teacher education and educational performance. In the second part, they analyse the audiovisual narratives of a Portuguese Language and Literature teacher. This process allows them to expose the role played by different school actors, places, bodies, materialities and affects in her career. This process of unveiling what would otherwise remain invisible in the teaching experience is one of the contributions of this research perspective.

Chapter 13 presents Arts-Based Research (ABR) as an opportunity to make visible classroom and school life aspects that would otherwise remain invisible. Fernando Hernández-Hernández and Judit Onsès Segarra argue that ABR translates as research conducted with and through the arts and, in its metaphoric dimension, enables the opening of different spaces for feeling, knowing, acting, resisting and reinventing. The chapter introduces the "authors" IBA perspective, traces the research journey, shows its evolution as a result of the research process itself and, finally, highlights its potential for the complex reflections that the educational field requires. The authors argue that IBA constitutes a differentiated educational research perspective capable of broadening and deepening the understanding of classroom phenomena and school life.

Angela B. Kleiman and Simone Bueno Borges da Silva present, in Chapter 14, the potential of autoethnography in educational research. In discussing this research perspective, the authors address the main characteristics of autoethnography. They argue its importance for training teachers as researchers giving the reflexive potential that develops when researching one's practice. The chapter also discusses the ethical implications of research development in which the researcher is the primary source of information. The reflections in the chapter are constructed from the field of Applied Linguistics. To exemplify the discussions, they provide extracts from autoethnographic narratives taken from research carried out by teachers in the master's degree in Literature, a programme dedicated to the training of teacher researchers.

In chapter 15, Lutiere Dalla Valle invites us, in a world full of images and where the politics of representation shape a large part of social relations, to confront questions such as: what can visual (biographical)

cartographies do for educational research? How could they (these forms of learning) inhabit the processes of educational research? These questions are not left up in the air but are linked to the contributions that Visual Culture Studies offers to explore them, especially in pedagogical relations. Through examples with his students, he unpacks some of the possibilities of visual methodologies to activate images, taking us into another way of approaching educational research. Inserted in the field of narrative perspective, they present the possibility of the invention and a relational gaze based on the critical and singular analysis of the experience of seeing and making sense of things and understanding them in the light of reflexivity.

At present, digital technologies profoundly affect, influence and challenge educational institutions. Here lies the interest in Mariana Maggio's contribution in chapter 16. Based on her research experiences, she situates three fundamental moments in constructing knowledge about teaching practices especially linked to digital technologies. The first refers to the inclusion of digital technologies in teaching and learning processes, the second to didactic storytelling in high-tech environments and the third to teaching practices on digital platforms in contexts such as those brought about by the covid-19 crisis. She argues that each of these moments entails epistemological and methodological positions and the importance of situating the tension between instrumentalist and causalist views on the role of technologies in education. She concludes by pointing out the characteristics of the three moments and highlighting the imperative need for teacher formation in teaching and research in digital technologies.

José Ignacio Rivas Flores, author of chapter 17, makes a well-founded contribution to knowledge's social and political meaning and invites academics and non-university teachers to "co-construct" the world through research. Starting by situating an academic tradition that separates reflection and research from action, which offers more prescriptions than explanations, he introduces the need to think and rethink – at a time as complex as the present – where we are going and who is in charge of making decisions and proposing paths. It locates the current situation of educational research constrained by the visions of the different bodies and agencies in charge of calls for proposals, which often entail reductionist views of research problems and ways

of approaching onto-epistemology and methodology. In addition to the bureaucratic burden, they generate. This situation leads him to argue the need to humanise educational research and encourage the collective construction of knowledge and desirable democratic values, for which he explains different initiatives.

CAPÍTULO 1

La importancia de una investigación hecha por docentes que parte de las prácticas pedagógicas y que vuelve a ellas para "mejorarlas"

SIMONE BUENO BORGES DA SILVA
JUANA M. SANCHO-GIL
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

Este libro surge de una situación vivida. Juana M. Sancho-Gil fue invitada por Simone Silva a hacer una estancia en la Universidad Federal de Bahía en noviembre de 2021.[1] Una de las actividades en las que participó fue en la devolución de los trabajos finales del Máster Professional em Letras – Profletras/UFBA, realizados por profesorado en ejercicio.

1 Nuestro agradecimiento al programa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Print).

Aunque se suponía que estos trabajos serían de investigación, en su mayoría consistían en propuestas didácticas que tenían la intención de mejorar la educación.

Este hecho nos llevó a interrogarnos sobre la formación investigadora de los docentes en la posgraduación. Interrogante que se extendió a otros másteres destinados no solo al profesorado y no solo en Brasil, sino también en otras áreas de conocimiento y en otros países. Lo hablamos con otros colegas y apareció un consenso casi generalizado: La formación en investigación, cuando existe, sigue un enfoque realista (esta perspectiva asume la posibilidad de "conocer" una realidad que está allí afuera, independiente del investigador) y, por lo general, no contribuye a la reflexión y mejora de la propia práctica. Los colegas confirmaron la casi ausencia de formación en investigación como perspectiva que permita al docente, o a cualquier otro profesional, reflexionar, indagar, aprender en y desde la práctica y aportar conocimiento fundamentado sobre su campo de acción. En este sentido, Donald Schön (1982) señala que el profesional reflexivo con formación como investigador, al desarrollar una mirada indagadora, contribuye a la mejora de su práctica y de su campo profesional. De ahí que, situar y dar sentido a la práctica desde la investigación nos pareciera sumamente relevante.

Para preparar este libro comenzamos revisando la bibliografía sobre investigación educativa en relación con la formación de los docentes como investigadores. Todos los documentos examinados argumentaban la necesidad de formar al docente como investigador. Encontramos revisiones sobre la formación en el desarrollo del docente investigador. (BARROS; TURPO, 2017) Distintas propuestas para abordar esta tarea. (JIMÉNEZ, 2009) Estudios sobre cómo se está llevando a cabo esta dimensión de la formación en distintos países. (PALENCIA SALAS, 2019) También publicaciones sobre la necesidad de repensar la propia "formación de los docentes-investigadores en los programas de doctorado centrados en la investigación y proponer posibles áreas de investigación que pueden ser útiles para fortalecer o repensar su preparación". (LIN et al., 2011, p. 239) Por lo que se refiere a las múltiples publicaciones sobre el planteamiento e implementación de la investigación educativa, prácticamente ninguna, con alguna excepción como Martínez González (2007), tiene como foco principal al profesorado no universitario. Esta situación puede explicar la dificultad para el profesorado

de enseñanza básica de encontrar referentes y ejemplos que le ayuden a comprender, desde una mirada investigadora, la diversidad de situaciones que afronta en su día a día.

Esta ausencia nos hizo reflexionar y plantearnos algunos supuestos que pueden poner algo de luz sobre esta situación:

- En muchos países el profesorado no universitario es un mero ejecutor de las ideas y propuestas de otros. El rol de aplicador se separa del de planificador e investigador. Esta división del trabajo educativo reafirma que no se considera al docente como alguien que puede generar saber desde su propia práctica;
- La burocratización de los sistemas educativos normativos vinculada a los procedimientos de rendición de cuentas, hace que el profesorado no disponga de tiempo, durante su horario laboral -e incluso en su tiempo libre-, para reflexionar sobre su práctica y para profundizar teóricamente en ella;
- La formación inicial docente suele estar orientada a un "saber hacer" pegado al seguimiento de las directrices curriculares, que no tiende a facilitar la reflexión crítica sobre esos postulados y su revisión en la práctica. En el caso de España, el plan de estudios del grado de maestro de educación infantil y primaria suele incluir únicamente 6 créditos (60 horas docentes) dedicados introducir al alumnado en la investigación educativa y suele orientarse a la realización del trabajo final de grado (TFG);
- Una parte de la academia vive como amenaza o intromisión el hecho de que el profesorado no universitario pueda generar, mediante la investigación, saber educativo sobre y desde la práctica;
- El bajo reconocimiento de la profesión docente, que se acompaña en algunos países con bajos salarios, hace que, en algunos casos, el profesorado tenga que realizar dos y tres turnos para poder subsistir o realizar otros trabajos. Además de que, por ser en su mayoría mujeres, ha de

> llevar el peso en el cuidado familiar. Este hecho conlleva una precariedad temporal que aleja cualquier posibilidad de indagar sobre la propia práctica;
>
> - Una parte del profesorado, que no se siente respetado en sus escuelas y que considera que no se valoran sus voces y conocimientos, siente una cierta alienación. Operando en un entorno así, estos profesionales se encuentran a menudo desanimados e incapaces para encontrar respuestas significativas a cuestiones esenciales relativas a la enseñanza. Esto obliga a los docentes a dirigir su atención a habilidades aisladas y a hacer que el proceso educativo del que forma parte sea inauténtico, inerte y reduccionista. (LLIKO et al., 2010)

Esta realidad actual contrasta con el movimiento de los años 1970 y 1980 del docente como investigador, como práctico reflexivo (SCHÖN, 1982) y del auge de la investigación acción (ELLIOT, 1990) como estrategia para interrogar los problemas de la práctica para generar alternativas y modos de comprensión sobre ésta. (BALBOA et al., 2004; GÓMEZ RESTREPO, 2002; PORLÁN ARIZA, 1987) Antecedentes como Celestine Freinet y referentes como Lawrence Stenhouse, Paulo Freire, John Elliot y Loris Magaluzzi reclamaron la propuesta del profesor como investigador. Idea que estuvo activa en España, por ejemplo, en los primeros pasos de la reforma educativa de la Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE), de 1990. Perspectiva que también se comenzó a mover en Brasil en los inicios de la divulgación de Los Parámetros Curriculares Nacionales (BRASIL, 1998). En nuestro caso Sancho-Gil y Hernández-Hernández, participamos como facilitadores en seminarios y talleres sobre investigación en la acción para docentes y en un programa, promovido por el Instituto de Educación de la Universidad de Barcelona, que ofrecía ayuda económica y asesoría a los docentes que quisieran hacer investigación sobre su práctica. Seguir el proceso de investigación de algunos docentes nos reafirmó en la importancia de esta propuesta que ofrecía formas de profesionalización y de reconocimiento de la acción docente. (SANCHO-GIL; ALMAR; NAVARRO GILABERT, 1994, 2007)

Pero como muchas otras propuestas positivas para la educación escolar, esta fue languideciendo cuando las políticas educativas

priorizaron que el docente fuera un "experto curricular" o un preparador del alumnado para responder a pruebas estandarizadas. Esto último fue uno de los efectos del movimiento que en Estados Unidos activó la legislación *No Child Left Behind* (2002) que reconfiguró las agendas educativas, al priorizar la medición de los resultados del alumnado. De esta manera, el profesor se convirtió en un entrenador de los estudiantes para responder a las pruebas, pues los resultados llevaban como añadido, el reconocimiento (o no) de su tarea, la clasificación de la escuela por puntajes y la obtención de compensaciones por los resultados. En algunos países, no lograr los resultados esperados suponía la transferencia de la escuela a una empresa gestora y la pérdida del puesto de trabajo del profesorado por bajo rendimiento.

En Brasil, las últimas décadas del siglo XX registraron una intensa inversión académica en investigación que se ocupó de la formación del docente investigador. Sin embargo, las políticas públicas de formación de los docentes para la investigación llegaron de manera más directa en la segunda década de este siglo XXI, con la implementación del Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) y con la promoción de maestrías profesionales para docentes de escuelas públicas. Si bien se ha observado este movimiento político, cabe señalar que la crisis política del país debilitó la adecuada implementación del PNE. Además, muchos de estos proyectos de maestría profesional para docentes suelen prestar una atención excesiva a la formación de contenidos, partiendo de la suposición de que los docentes de las escuelas públicas carecen de los conocimientos específicos de las disciplinas. Esta perspectiva terminó por situar en un segundo o tercer plano la formación del docente investigador, porque también daba por sentado la obsoleta noción de la práctica docente no como lugar de generación de conocimiento, sino como espacio de reproducción de saberes. (SILVA, 2019)

En este punto queremos rescatar que, en el periodo en que Finlandia se convirtió en un referente de calidad educativa por los resultados del alumnado en los primeros años de las pruebas PISA, un aspecto que se destacó de su sistema educativo fue la valoración social de la profesión docente. Teniendo en cuenta que la educación en ese país y la formación inicial del profesorado son temas de consenso, no de enfrentamiento entre los partidos políticos. En este último punto, una característica que se destacó fue que, el trabajo final de máster,

cualificación necesaria para ejercer como docente, tenía que estar relacionado con un problema o necesidad detectada en la práctica y que la finalidad de la investigación llevada a cabo era para intentar darle respuesta. En este contexto, dada la relevancia que tiene la investigación educativa, en general, y en la formación docente en ese país, las decisiones que fundamentan los ajustes del sistema educativo periódicamente se basan en la investigación que realizan los académicos, ... y los docentes.

EL SABER PEDAGÓGICO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Uno de los ejes de la tradición dualista es la diferencia entre teoría y práctica. Como toda configuración sociocultural que separa, termina sustentado jerarquías y relaciones de poder. Además de configurar determinados marcos de subjetivación. En dos ámbitos donde se refleja esta dualidad son en las visiones de la pedagogía y la psicología en su relación con la educación escolar. Estos campos de conocimiento distinguen entre el saber de la teoría y el saber de la práctica. El primero, al que se asocia la investigación, es el que detenta la academia y que pretende dar sentido al saber de la práctica, el del profesorado. Un reflejo de esta dualidad lo encontramos en la formación permanente del profesorado. Como señala una investigación realizada en Brasil por Saviani (1997), los cursos de formación del profesorado se estructuran a partir de un conjunto de asignaturas que integran el "bloque teórico" y que se presentan en la primera parte de los cursos, dejando para el final el "bloque práctico". En lugar de entramar los fundamentos en y para la práctica se disocian como dos mundos y saberes separados. (BARROS et al., 2020)

Algo similar sucede cuando se conceptualiza e investiga sobre el saber pedagógico en la línea de quienes han investigado este constructo como Tardif (2004) y Latorre (2002). En este sentido, Cárdenas Pérez y otros autores (2012) consideran que en el saber pedagógico se evidencian un conjunto de componentes éticos, conceptuales, procedimentales y aquellos relativos a la praxis docente provenientes de distintas tradiciones pedagógicas. En la investigación de la que dan cuenta estas autoras en torno a las representaciones de los estudiantes

de profesorado se hace patente la división entre conocimiento (información teórica y procedimental) y acción (ligado a la experiencia y al saber qué hacer en el aula). Este es el camino que también siguen Casas y García (2016) para quienes el saber pedagógico surge de una triple relación entre la práctica pedagógica, la reflexión y el rol docente, en donde la práctica se constituye en la cotidianidad y la reflexión es una herramienta para fundar la relación pedagógica entre la teoría, la práctica y la experiencia.

La constante, como vemos, en el acercamiento al saber pedagógico del docente sigue la tradición dualista separadora entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica. Sin embargo, el planteamiento de este libro es que esa dualidad se cuestiona y deshace si la abordamos desde la noción de intra-acción. Con este término Karen Barad (2003) se refiere al hecho de que los elementos no tienen propiedades inherentes, sino que surgen de la relación, combinándose para la acción. Esta noción cuestiona los dualismos y las separaciones, puesto que reclama considerar -como se observa en el saber pedagógico-, que los elementos se constituyen en relaciones no en separaciones. En esta intra-acción, la posición del docente investigador cobra una especial relevancia puesto que aparece como constituyente de la intra-acción de la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción

LO QUE APORTA EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR A LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

Además de este enmarque sobre el saber pedagógico, queremos señalar en este apartado una revisión realizada por Barbkie y Provost (2004) en la que plantean algunos posibles beneficios del papel del docente como investigador:

- mejora los resultados del alumnado;
- revisa la práctica basándose en un nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje;
- establece un mejor diálogo entre las maneras de enseñar y el aprendizaje del alumnado;
- mejora las estrategias críticas de aprendiza;

- desarrolla prácticas innovadoras de enseñanza; y
- analiza de una manera más "objetiva" los resultados de la vida del aula.

Estas investigaciones y otras como la de Ovens (2000) también ponen de manifiesto los diferentes roles de los docentes cuando despliegan su actividad investigadora.

- Investigan las respuestas a las preguntas que surgen en la vida diaria del aula, buscan alternativas prácticas para mejorar el comportamiento social y académico de los estudiantes;
- Prestan atención a cómo cambiar la propia actuación para ayudar a los estudiantes a mejorar.

Todo ello sin olvidar que, al investigar, los docentes se constituyen como autores y su voz se convierte en una expresión de sus marcos de referencia. También es una forma de hacer pública sus visiones sobre la educación, lo que puede contribuir a su reconocimiento profesional y social.

LA IMPORTANCIA DE LA DIVULGACIÓN DEL SABER DEL PROFESORADO

Las investigaciones del apartado anterior no dejan dudas sobre los aportes a la docencia y a la innovación de la investigación educativa realizada por docentes. Por eso nos parece relevante que, desde un punto de vista epistemológico, político y ético, las investigaciones llevadas a cabo por el profesorado no universitario sean ampliamente difundidas dentro y, de manera especial, fuera de la academia. La publicación de los procesos y aportaciones de la investigación asume así una condición esencial en el proceso que valida y legitima el saber docente, construido en la intra-acción entre el saber pedagógico y la investigación. En este propósito las universidades pueden tener un papel relevante. Así sucede en la Universidad de Barcelona que dispone de un repositorio digital en el que, además de materiales de los académicos, también

se publican trabajos del alumnado.[2] Este es el caso, por ejemplo, de la tesis máster del maestro de educación infantil y primaria Daniel Talens Guembe (2019), que llevó a cabo una investigación en su escuela sobre el sentido y el valor del silencio en las instituciones escolares.

Desde un punto de vista político, no basta con que la academia publique los resultados de las investigaciones. Es necesario que el profesorado, que asume el rol de investigador de su propia práctica, sea también autor de los textos que analizan y difunden sus aportaciones. Al firmar los trabajos que se derivan de la investigación desarrollada por el profesorado, el docente investigador también asume el lugar de autor y, al hacerlo, hace que reverbere su voz y sus saberes. Desde un punto de vista ético son necesarias las alianzas entre la universidad y la escuela primaria y secundaria a partir de relaciones horizontales y de reciprocidad. Relaciones en las que los docentes no universitarios contribuyen a cuestionar y romper la jerarquía canónica que ubica al conocimiento científico como una forma de saber perteneciente exclusivamente al ámbito académico, en la que se superponen e invisibilizan los conocimientos construidos en la práctica educativa. Desde un punto de vista epistemológico, las formas de dar a conocer el proceso investigativo desarrollado desde la práctica por los docentes pueden contribuir a explorar otras formas de conocimiento. Por eso, la publicación de las investigaciones realizadas por profesores no universitarios, aunque puedan ser en colaboración con el investigador académico, forma parte de una cadena de saberes, de unas formas específicas de generar conocimiento que, además de visibilizar desde otro lugar el quehacer educativo, contribuyen a reforzar la imagen del docente y a poner en circulación su saber pedagógico.

Los proyectos y programas que favorecen la formación del docente investigador incluyen la publicación de las aportaciones de los docentes participantes. Así lo hacen los libros *Práticas de ensino da leitura e da escrita na escola pública* (2022) y *Cotidiano escolar: teoría e prática no Profetras* (2020), que son ejemplos de este movimiento en el que las voces y saberes del profesorado forman parte de la cadena comunicativa en el proceso de difusión de los resultados de investigación. Ambos libros discuten el trabajo de los docentes investigadores de Profletras.

---

2 Ver en: http://diposit.ub.edu.

El libro *Nós professores: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas* (2020) también reúne textos de profesores investigadores sobre sus trayectorias de investigación y los resultados alcanzados. En esta misma línea podemos situar publicaciones tales como Ollonarte y Sancho-Gil (2013), escrito por un docente de enseñanza primaria y una investigadora del proyecto Identidoc,[3] se centra en los elementos de la trayectoria educativa, formativa y laboral que contribuyen a constituir la identidad profesional del maestro. Sancho-Gil (2011) recoge 12 historias de vida profesional realizadas "con" los docentes en un proyecto de investigación[4] sobre cómo el profesorado ha ido afrontando los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida a lo largo de los años. También la publicación de Sancho-Gil, Almar e Navarro Gilabert (1994, 2007) da cuenta de una investigación en la acción llevada a cabo por una profesora de enseñanza secundaria, una orientadora y una profesora de la universidad, sobre el tratamiento de la diversidad en el aula.

PARA NO ELUDIR TENSIONES Y CONTRADICCIONES Y CONTINUAR CON ESPERANZA

Además de cuestionar los dualismos y la división jerárquica de roles que atraviesan a la profesión docente, este libro también es una reivindicación de otro sentido de ser docente. Un sentido en el que se conquista un tiempo laboral para la reflexión en y desde la experiencia. Para el compartir con otros, desde la observación de lo que sucede en el aula y en la escuela, la localización de situaciones que necesitan ser miradas para generar desplazamientos y evitar repeticiones inerciales. Un compartir que asume que el aprender es parte de un proceso colectivo y que los procesos de indagación en y sobre la vida del aula y de la

3 La construcción de la identidad docente del profesorado de ducación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01. Ver en: https://cutt.ly/yVV5kIt.

4 Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia e Innovación. BSO2003-02232. Ver en: https://cutt.ly/2VBwOdo.

escuela y las relaciones pedagógicas en los que participan los profesores contribuyen a articular una institución que aprende en su devenir y que proyecta saberes compartidos.

Pero este libro refleja también una tensión y no evita una contradicción. La tensión es que habla en nombre del profesorado. Se imagina que hay docentes que, si se les diera la oportunidad, como ha sucedido en otras coyunturas como las que aparecen más arriba y en el capítulo 8, asumirían el desafío de acercarse a la vida de las instituciones desde una posición de indagación. Que, si desde la academia la investigación se realizara "con" los docentes y no "sobre" ellos y desde relaciones colaborativas y no extractivas, el saber pedagógico de los docentes se expandiría e impregnaría las reformas educativas, los planes de formación y llevaría a revisar la formación inicial del profesorado. Pero esto lo decimos nosotras y por eso es una tensión que nos lleva a la contradicción anunciada.

Este es un libro que ha sido escrito por profesores de universidad que, en su mayoría, trabajan en la formación de profesorado y que reclaman como necesario el papel y las condiciones para que el docente no universitario pueda también ser investigador y generar conocimiento desde su experiencia. Pero no hay docentes de este tipo escribiendo en este libro. Y esta es la contradicción que consideramos como una puerta a la posibilidad y la esperanza. Que en la próxima publicación la mayoría de los capítulos sean de y con docentes no universitarios. Este es nuestro deseo y nuestra reivindicación que deja la puerta abierta a la expectativa de unas condiciones laborales, unas políticas educativas y una formación en las que sea posible el desarrollo del papel del profesor-no-universitario-investigador.

LECTURAS INSPIRADORAS

SILVA, S. B. B.; SANTOS, A. A. *Práticas de ensino da leitura e da escrita na escola pública*. Salvador: Edufba, 2022.

El lector encontrará en este libro la difusión de nueve trabajos desarrollados por profesoras investigadoras de la Maestría Profesional en Letras (Profletras/UFBA). Los textos discuten los desafíos de investigar y enseñar a leer y escribir en las escuelas públicas. Cada capítulo trae una

narración que aborda los problemas, dilemas y soluciones desarrolladas, ensayadas y analizadas por las profesoras-investigadoras-autores.

SANCHO-GIL, J. M. (coord.). *Con voz propia*. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011. Disponible en: https://cutt.ly/Ef63S0t. Acceso en: 10 feb. 2020.

Este libro presenta doce relatos de vida y trayectorias profesionales de docentes que participaron en el proyecto de investigación "Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los profesores". Los relatos suscitan importantes reflexiones sobre la práctica pedagógica y sobre los caminos vividos por los docentes en el ejercicio de su profesión.

REFERENCIAS

BALBOA, L. L.; MAYA, C. P.; MESA, M. C. Maestro investigador. Un reto en la formación del profesorado de ciencias. *Cuaderno Pedagogía Universitaria*, Santiago de los Caballeros, v. 9, n. 3, p. 105-115, 2004. Disponible en: https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA146892148&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=16094808&p=IFME&sw=w&userGroup-Name=anon%7E4af42ae1. Acceso en: 17 abr. 2005.

BARAD, K. Posthumanist performativity: toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs*: journal of women in culture and society, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-831, 2003. Disponible en: https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/345321. Acceso en: 30 jun. 2005.

BARBKIE, A.; PROVOST, M. Teachers as Researchers. *Intervention in School and Clinic*, [*s. l.*], v. 39, n. 5, p. 260-268, 2004. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=EJ693680. Acceso en: 3 nov. 2005.

BARROS, C.; TURPO, O. La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista Espacios*, Madrid, v. 38, n. 45, 2017. Disponible en: https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p11.pdf. Acceso en: 24 mar. 2018.

BARROS, M. S. F.; PASCHOAL, J. D.; VICENTINI, D. *et al*. La relación teoría y práctica en la formación docente: Condición para el trabajo pedagógico. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305-318, 2020. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611020/html/. Acceso en: 3 dic. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024)*. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998.

CÁRDENAS PÉREZ, A. V.; SOTO-BUSTAMANTE, A. M.; DOBBS-DÍAZ, E. *et al*. El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, Bogotá, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a08.pdf. Acceso en: 10 sep. 2013.

CASAS, C. P.; GARCÍA, N. A. El saber pedagógico: categoría que transforma y configura la acción docente en la FUCS, una reflexión desde la especialización en docencia universitaria. *Relatorio de Médicina y Cirugía*, [*s. l.*], v. 25, n. 2, p. 132-140, 2016. Disponible en: https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/79. Acceso en: 13 mayo 2017.

ELLIOTT, J. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1990.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*: sección 1, n. 238, p. 28927-28942, 1990.

ESTADOS UNIDOS. *No Child Left Behind*. Estados Unidos: US Department of Education, 2002.

GÓMEZ RESTREPO, B. Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, Buenos Aires, v. 29, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/6198/619864611020/html/. Acceso en: 14 oct. 2003.

JIMÉNEZ, Y. J. R. La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis investigativa*, Bogotá, v. 4, n. 1, p. 25-32, 2009.

LATORRE, M. *Saber pedagógico en uso-, caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. 2002. Tesis (Doctoral em Educación) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2002.

LIN, E.; WANG, J.; SPALDING, E. *et al*. Toward strengthening the preparation of teacher educator-researchers in doctoral programs and beyond. *Journal of Teacher Education*, Ondô, v. 62, n. 3, p. 239-245, 2011. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/274300278_Toward_Strengthening_the_Preparation_of_Teacher_Educator-Researchers_in_Doctoral_Programs_and_Beyond. Acceso en: 5 mar. 2013.

LLIKO, D.; IGNATJEVA, S.; MICULE, E. Teachers as researchers: Bringing Teachers' Voice to the Educational Landscape. *Journal of Teacher for Sustainability*, [*s. l.*], v. 12, n. 2, p. 51-65, 2010. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/250166182_Teachers_as_Researchers_Bringing_Teachers'_Voice_to_the_Educational_Landscape. Acceso en: 5 mar. 2013.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.-A. *La investigación en la práctica educativa*: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes Madrid: Ministerio de Educación, 2007. v. 5. Disponible en: https://cutt.ly/wVFTQYS. Acceso en: 10 mar. 2013.

OLLONARTE, X.; SANCHO-GIL, J. M. Las encrucijadas de un camino. *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, n. 436, p. 84-87, 2013.

OVENS, P. Teacher researcher as a basis for teaching: a part of future?. *Education in Science*, Hatfield, n. 189, 14-15, 2000.

PALENCIA SALAS, V. D. C. *Las maestras y maestros como investigadores en el aula*. Un estudio multicaso en la formación del profesorado en España y Colombia. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2019. Disponible en: http://uvadoc.uva.es/handle/10324/40128. Acceso en: 23 sep. 2020.

PORLÁN ARIZA, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación En La Escuela*, n. 1, p. 63-69, 1987. Disponible en: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9433/8216. Acceso en: 5 nov. 1990.

SANCHO-GIL, J. M.; ALMAR, C.; NAVARRO GILABERT, M. Enseñanza y aprendizaje para la diversidad: una investigación en la acción. *In*: CAMPILLO DÍAZ, M.; ZAPLANA MARÍZ, A. (coord.). *Investigación, educación y desarrollo profeional*. Madrid: Galán Librero-Editor, 2007. p. 117-156.

SANCHO-GIL, J. M.; ALMAR, C.; NAVARRO GILABERT, M. Visiones sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado desde una investigación en la acción. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, Rioja, n. 33, p. 50-53, 1994.

SANCHO-GIL, J. M. (coord.). *Con voz propia*. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D. A. *El Profesional reflexivo*: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1982.

SILVA, S. B. B. A dimensão política na formação dos professores de Língua Portuguesa. *In*: SANTOS, J. H. F.; ASSUMPÇÃO, E. M. (org.). *Redes de aprendizagem entre a escola e Universidade*. Salvador: Edufba, 2019. p. 177-198.

SILVA, S. B. B.; ROSA, P. A.; FIGUEREDO NETO, R. B. F. *Nós, professores*: reflexões e memórias do trabalho com o ensino e a aprendizagem de línguas. Ilhéus: Editus, 2020.

SILVA, S. B. B.; SANTOS, A. A. *Práticas de ensino da leitura e da escrita na escola pública*. Salvador: Edufba, 2022.

SOUZA, A. L. S.; OLIVEIRA, D.; PEREIRA, J. N. *Cotidiano escolar*: teoria e prática no ProfLetras. Salvador: Edufba, 2020.

TALENS GUEMBE, D. *Las silencias y los cuerpos en el espacio-escuela de la Educación Primaria*. Un estudio de caso con el profesorado de una escuela concertada de Barcelona. 2019. Tesi (Màster d'Arts Visuals i Educació: un Enfocament Construccionista) – Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2019. Disponible en: http://hdl.handle.net/2445/173098. Acceso en: 10 feb. 2020.

TARDIF, M. *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea, 2004.

CAPÍTULO 2

Identidades docentes perspetiva ecológica e investigação

desafios para a formação de professores

AMÉLIA LOPES
RITA TAVARES DE SOUSA

INTRODUÇÃO

Neste texto pretendemos, por um lado, enfatizar a importância da perspetiva ecológica na conceção das identidades docentes e, por outro, a essa luz, tornar visível o papel da investigação realizada pelo professor ou professora na valorização da profissão docente.

PERSPETIVA ECOLÓGICA E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DOCENTES

Nossa primeira inspiração para considerarmos o termo "perspectiva ecológica" vem da "teoria dos sistemas ecológicos" criada por Urie Bronfenbrenner (1979). A principal mensagem dessa teoria, que

esteve na base no Programa Head Start nos Estados Unidos, é a de que o desenvolvimento humano se faz num contexto vasto que contém diversos subsistemas – micro, meso, exo e macrossistemas – e de que o desenvolvimento decorre das interações entre os indivíduos e estes sistemas que, por sua vez, interagem também entre si. A segunda inspiração vem da Psicologia Política de Wilhelm Doise (2002) que nos permite "socializar" esses sistemas – dar-lhes conteúdo marcadamente social – ao considerar diferentes níveis do sistema social: interpessoal, institucional e societal. Da primeira teoria referida tomamos a estrutura – os sistemas que constituem a ecologia social – e a dinâmica (as interações) e do segundo o conteúdo. Ao considerarmos a construção da identidade profissional docente numa perspetiva ecológica, tomamos a teorização de Claude Dubar sobre a construção das identidades profissionais e esta perspetiva ecológica assim concebida. Dubar (1997) pensa a identidade como uma construção que se faz nas interações do indivíduo consigo próprio e com os outros através de categorias sociais que permitem identificações e diferenciações. A interação consigo próprio constitui a transação biográfica ou interna e a interação com os outros constitui a transação relacional ou externa. Acontece que esta transação relacional em Dubar não é elaborada para além das referências aos "outros" da interação. A construção da identidade numa perspetiva ecológica dá relevo a essa transação relacional expandida, "responsabilizando" todos os níveis do contexto ecológico pela qualidade das transações.

NATUREZA ECOLÓGICA DA SITUAÇÃO PEDAGÓGICA E AÇÃO DOCENTE

Com essa perspetiva, sublinha-se que a situação pedagógica mais humilde e simples é inevitavelmente marcada pelos contextos da ecologia social em que acontece. Como dissemos, o que se passa numa aula, por exemplo, não é apenas fruto da relação pedagógica local e direta de um professor ou professora com os seus alunos e alunas, mas também – através deles ou não – pelos restantes ambientes em que ela está inserida: a escola, a comunidade da escola, as políticas educativas ou sociais, os modelos culturais de uma época e ainda o que

temporalmente (historicamente) marca esses diferentes contextos ou pessoas envolvidas.

As possibilidades de escolha de modelos de ação pedagógica do pessoal docente – de autoridade ou de inovação pedagógica – estão dependentes dos discursos e ações postos em marcha ou disseminados num determinado tempo, ao nível social ou político – veja-se, por exemplo, no momento, em Portugal, o caso da flexibilidade curricular –, mas também da forma como uma escola adere, mais ou menos, como um todo, a uma certa proposta ou de como os seus atores influenciam a vida pedagógica da escola com as suas perspetivas partilhadas, independentemente desta ou daquela política.

Muitos outros exemplos do dia a dia poderiam ser dados para clarificar, entre outros, que o lugar em que vivemos, nas suas diversas capas, é ele próprio um ator do campo educativo. O que dizemos é aplicável tanto para a ação pedagógica do professor ou professora com os alunos e alunas, como para a formação de professores e outras iniciativas de desenvolvimento profissional.

Os professores e professoras com cerca de 50 anos que hoje nos contam as suas histórias de vida profissional[1] partilham entre si contextos sociais de inserção, possibilidades e constrangimentos e, simultaneamente, dão conta do seu "estilo próprio" de ser profissional. Cada um deles possuía oportunidades e limites, associados às suas interpretações, e desafios que deram conteúdo a projetos. Nos testemunhos seguintes fica visível o impacto dos contextos nas formas e desafios de ser professor:

> *Eu acho que quando eu comecei a trabalhar (1978) a educação física não tinha força, não tinha um estatuto enraizado como tem agora. Era difícil trabalhar. Eu lembro-me que nós tínhamos que entrar em muitos processos de negociação com os alunos para fazermos alguma coisa daquilo que pretendíamos, para que depois tivéssemos a aceitação da parte deles. […] Tínhamos que fazer muito este trabalho de negociação porque a educação física não era reconhecida, era 'jogar à bola', tinha que haver um compromisso grande nas formas de trabalhar.* (Professor Manuel)

1 Ver: fytid.net.

> *[Os anos 1990 foram um tempo de muita partilha, criatividade e entusiasmo na escola G.] Era o projeto da escola (que terminava com a Semana Cultural), era um projeto a sério. [...] todas as noites havia debates com a comunidade [...]. Era tudo gente jovem ou com vontade de fazer [...]. Quando cheguei à outra escola, ao Secundário [ensino médio], foi um choque, porque era um ambiente completamente diferente. Portanto, os professores mais antigos eram os doutores. Sentavam-se à volta de uma mesa grande, [escolhiam] as suas cadeiras.* (Professor João)

A visão ecológica da ação pedagógica que estes testemunhos exemplificam tem impacto na formação de professores e na investigação. (LOPES, 2009, 2008) Mesmo que uma pesquisa diga respeito ao estudo de políticas, esse estudo deve ter em conta os restantes níveis ecológicos que com ele se relacionam. O mesmo acontece no caso da formação de professores – mesmo quando estamos a supervisionar a prática pedagógica da estudante Maria, por exemplo, é importante ter em conta que essa prática é contextualizada, quer localmente, quer a nível das geografias mais latas em que tem lugar.

IDENTIDADES E AÇÃO PEDAGÓGICA

A ação pedagógica não é uma questão técnica, é uma questão cultural e histórica. (SANCHO-GIL, 2022) As tecnologias são parte integrante dessa dimensão cultural e histórica e, portanto, humana. O desejo de ser professor de um ou outro tipo, ou a necessidade de ser professor de um ou outro tipo, não se faz num vazio cultural em que apenas um psiquismo (individualismo) vazio se faz presente. Ser professor ou professora, por escolha ou acaso, no ensino fundamental ou no ensino médio, sempre traz consigo "conteúdos" e, por isso, valores que lhes estão associados. Por exemplo, a "inovação educativa" é um conteúdo que alguns professores valorizam e outros rejeitam. O mesmo acontece com aqueles que se relacionam com a escola sem serem professores – pais, políticos, jornalistas ou outros. E quem diz "inovação" pode também dizer "tecnologias", "matemática", "liberdade", "expressão artística" etc.

Ao inserirem-se na grelha cultural da docência, com especificidades nacionais ou locais, os professores e professoras identificam-se

(e diferenciam-se) com objetos e formas de com eles viver. É no jogo das identificações ou diferenciações em relação a propostas prévias existentes no campo semântico e prático da educação que a identidade emerge: "eu quero ser assim" ou "eu não quero ser assim", pensa o professor ou professora mesmo quando não tem consciência de o fazer. Ao fazê-lo, o professor ou professora associa-se (ou distancia-se) de um conjunto de pessoas que (não) pensam da mesma maneira (concretos ou abstratos) – colegas, antigos professores, líderes, políticos ou ativistas. Com Goffman (1993), interessa lembrar que a identidade é este querer ser, é movimento, inclinação que faz mover; a identidade não é, a identidade quer ser. Ela é, por isso, sempre, uma aposta (e um risco). O coletivo que a identidade sempre reclama torna presente um grupo/um outro, que é também um lugar de conforto (contra o risco), quer dizer, de reconhecimento. Embora por trás de um estilo identitário esteja uma escolha (poucas vezes consciente), a identidade é também pertença ao grupo dos que pensam semelhante e que permitem o reconhecimento (embora este grupo se possa fazer representar por uma pessoa).

Quando nas realidades escolares, na relação com os alunos e alunas, nos debates com pares e com famílias, na sociedade em geral (meios de comunicação, por exemplo) ou outros, esses professores não se veem confirmados nos seus desejos/conteúdos de ser, é o reconhecimento deles como "bons" professores (na sua própria ideia) que está em causa. Abre-se assim o processo de busca e afirmação da identidade – por vezes de competição ou construção. Dubar (1997) fala em estratégias de negociação identitária que incluem processos de assimilação – de transformação dos contextos para que eles sejam mais como queremos – ou processos de acomodação – transformação do professor para se adequar aos contextos.

Claude Dubar (1997), quando usa o termo "construção de identidades sociais e profissionais", acrescenta "para a mudança social real". Ou seja, a construção de identidade em Dubar, e devemos sublinhar "construção", tem um propósito ético profundamente tributário da Escola de Frankfurt, mais propriamente da ética da comunicação habermasiana. E embora a perspetiva comunicacional habermasiana, nomeadamente no que concerne o agir comunicacional e a ética da comunicação, seja criticada, e bem, pelo modo como o "outro" é tornado

neutro ou abstrato, o fato de se explicitar um princípio ético subjacente à comunicação que constrói identidades que se redescobrem e realizam na relação com o outro diferente é de toda a importância – numa comunicação entre os que pedem identidade em situação de incerteza e os que oferecem identidade em situação de abertura. Trata-se da configuração de um paradigma da construção comunicativa transformadora "para a mudança social real". Em Dubar (1997) a "mudança" social real" exige sublinhar e celebrar a alteridade num espaço de interações densas e nutrientes.

O reconhecimento no trabalho implica, como dizia Dejours (1995), juízos de utilidade e juízos de beleza. De todas as formas de reconhecimento, o reconhecimento de estudantes e de colegas são o mais importante para os professores ou professoras. (MANARTE; LOPES; PEREIRA, 2014; LOPES, 2001) Na maioria das entrevistas que temos realizado com professores "empenhados",[2] é marcadamente visível que, para muitos, são os alunos e alunas que os inspiram, mesmo que possam estar a assumir cargos de gestão. Nessa dedicação, na qual encontram colegas extraordinários que fazem caminho com eles, o conhecimento e a relação humana são fatores igualmente importantes.

O afazer especificamente pedagógico existe entre o "agora" e o "depois" – o que somos e queremos ser; o que sabemos e o que queremos/podemos saber – e é um espaço de construção por definição. Sem sonho "no agora sobre o depois" não há pedagogia. Pensar pedagogicamente é essencial à profissão docente – o que e como devo fazer para ajudar a chegar ao "depois" com esta pessoa, neste grupo?

A formação humana acontece na duração. Por isso, não há pedagogia sem currículo, trajeto, antecipado e em realização. Mas também não há currículo sem pedagogia e por isso o currículo não é uma estrada reta, mas antes um emaranhado de avanços e recuos inspirados, a que o tempo vivido dá sentido e corpo: aprendizagem e desenvolvimento.

Esse deslocamento de um ponto a outro faz-se também num contexto ecológico – é preciso uma ecologia para educar uma criança – por isso, a pedagogia é uma ação coletiva.

---

2 Ver: fytid.net.

OS PROFESSORES, A INVESTIGAÇÃO E A FORMAÇÃO

A natureza do ato pedagógico assim descrito e a inserção da profissão docente na história e no contexto social reclamam cada vez mais a investigação como constituinte da ação docente e da formação de professores. Historicamente, os docentes foram subordinados quer do ponto de vista político (dependentes do estado), quer do ponto de vista científico – definidos como meros executores de conhecimento produzido por outros. (LOPES, 2001, 2013)

A visão da ação pedagógica que acabamos de apresentar, as exigências identitárias da profissão, a natureza das relações escolares e a natureza da relação da escola com a sociedade nos dias de hoje reclamam um profissional capaz de observação (entendida em sentido lato como atenção à realidade em que se move), reflexão, análise e decisão informada. (SOUSA, 2021)

Os próprios professores ou professoras, como vemos nas falas seguintes, distanciam-se cada vez mais de uma visão da ação profissional como rotina e afirmam-se cada vez mais como profissionais, ou seja, autores do seu conhecimento.

> *no nosso dia a dia contactamos com diferentes alunos, com diferentes conteúdos, e o facto de querermos descobrir porquê... o querermos ficar esclarecidos para podermos esclarecer. Portanto, temos que investigar, temos que pesquisar, temos que procurar [...]*
> *pensando já no meu dia a dia, na minha prática, dada uma situação, antes de qualquer abordagem, temos que a investigar e temos que perceber e estudar e ver de que forma a vamos abordar... E mesmo para propormos uma investigação aos alunos [temos que saber o que é investigar e como se investiga]. [...]*
> *eu acho que o professor tem que ser mesmo investigador; para nós podermos dar resposta a todas as situações, temos que também estar sempre a investigar e a saber porque estamos a fazer daquela maneira*. (Professora Joana)

Pensar pedagogicamente é um dos elementos essenciais a atingir na formação inicial de professores que se orienta por uma visão do

professor ou professora como profissional, ou seja, com capacidade de decisão sobre a sua ação (o ensino é um processo de tomada de decisão, ação, reflexão).

Investir num docente profissional é investir num pessoal docente produtor de conhecimento e, portanto, investigador. (LOPES, 2019) A prática é ela própria fonte de reflexão e de vontade de saber mais, e fazer melhor. Os desafios que se colocam à ação docente prendem-se com o conhecimento dos conteúdos de ensino, dos alunos e alunas, do currículo e da sua gestão, das tecnologias e da avaliação, do ensino e da sua didática, sempre recriada nas situações.

Na formação de professores são as relações que constroem o currículo e não o texto escrito do programa. A qualidade da formação depende de um conjunto de fatores que formam o sistema (só no seu conjunto resultam em melhor formação): as formas de recrutamento (o que atrai, ou não, para a profissão?); a qualidade do curso de formação (nas formas como articula a teoria e a prática, como define os padrões de referência e os modos de avaliação); os programas de indução, que ajudam à passagem da formação à autonomia profissional nas escolas; e as formas de desenvolvimento profissional e sua articulação com o coletivo profissional.

Especificamente para os cursos de formação, valoriza-se o desenvolvimento da capacidade de ensinar estudantes diversificados e em especial os que têm mais dificuldades; o desenvolvimento do pensamento pedagógico a partir da investigação da prática (SOUSA; LOPES; BOYD, 2021); o conhecimento educacional; a qualidade dos orientadores e do estágio; as parcerias com as escolas; e, finalmente, a qualidade das relações estabelecidas. (DARLING-HAMMOND, 2017)

Nos últimos anos tem-se desenvolvido cada vez mais a ideia de que a investigação é constituinte fundamental do exercício docente, também como forma de fugir ao paroquialismo e a visões normativas do ato educativo – baseadas no que o docente deve fazer *apriori* e não nos problemas e as possibilidades das realidades concretas. Persiste, no entanto, o debate sobre o tipo de investigação a que estamos a referir-nos quando dizemos que o professor ou a professora são investigadores. Muitos consideram que a investigação do docente deve restringir-se àquela que informa diretamente o ato de ensinar. No entanto, na última década, desenvolveu-se um movimento forte que inclui nos

afazeres do docente investigador a investigação académica, nomeadamente de doutoramento ou mestrado (KOWALCZUK-WALEDZIAK et al., 2017, 2020; KOWALCZUK-WALEDZIAK; LOPES; MENEZES, 2022) e a publicação. Nessa perspetiva quando se fala em docente investigador consideram-se todas as formas previstas por Healey e Jenkins (2006): o ensino baseado na investigação existente; o ensino de métodos de investigação; a aprendizagem em investigação; e a publicação em parcerias.

Ao colocar-se assim a questão, ou seja, ao pensar-se o docente investigador em todas estas aceções interessa explicitar que a relação entre esta investigação e o campo profissional é direto. Os professores e professoras não investigam para enriquecer o seu curriculum individual, mas para robustecer o seu exercício profissional, a sua profissão e o carater coletivo da sua atividade. (LOPES et al., 2014)

EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando se aborda a evolução sofrida pelos programas de formação de professores, identifica-se que algumas tensões se mantêm. (CAENA, 2014) Essas tensões são relativas a: perfil de futuros professores (ênfase em valores ou habilidades...); conhecimento profissional (conteúdo, pedagógico de conteúdo...); relação entre instituições de ensino superior e escolas; tipos de avaliação (formativa, sumativa...); culturas institucionais (colaboração/isolamento); papel do formador de professores: entre desenvolver e avaliar habilidades ou construir identidades profissionais.

As duas últimas tensões merecem aprofundamento no quadro do que temos vindo a explanar – as culturas institucionais, as identidades dos formadores de professores na relação com os apelos ao docente investigador.

Os climas ou ambientes de formação revelam-se extremamente importantes nos efeitos da formação. A nossa investigação (LOPES; PEREIRA, 2012) permite caracterizar climas de formação a que chamámos "escolares" e climas de formação a que chamamos "profissionais".

O clima de aprendizagem escolar assenta numa conceção de professor dada por evidente, onde se misturam urgências de política educativa e tecnicidades em voga. O currículo é entendido como um plano

previamente elaborado e formalizado, que os professores formadores tratariam de implementar, numa perspetiva bancária – dando apenas importância aos conteúdos e dentro destes aos mais clássicos e convencionais. Os programas não têm referências às metodologias de ensino e a avaliação é sumativa. As relações entre estudantes e professores é marcada pelas práticas mais tradicionais no mundo académico.

O clima de aprendizagem profissional distingue-se pela densidade das interações; o lugar da aprendizagem na vida de todos os dias; as formas de avaliação e modos de convivência entre estudantes e entre estudantes e docentes. Partilha-se uma conceção profissional da formação, sendo seu objetivo central dignificar o estatuto e o papel do professor, visto como um intelectual crítico. O currículo formal contém referência a áreas interdisciplinares, intervenção na escola e seminários opcionais, a maioria de índole artística. O desenvolvimento do currículo aproxima tarefas de aprendizagem e tarefas profissionais, privilegia o trabalho em equipa e a atividade de pesquisa. A avaliação é formativa. A aprendizagem e a convivência misturam-se e as relações de formação são marcadas pela participação e o comprometimento.

Em suma, pode concluir-se que o mundo da vida é parte importante da qualidade da formação e que o envolvimento ativo dos alunos e alunas no currículo é central para formar identidades empenhadas no desenvolvimento ao longo da vida.

Do ponto de vista das identidades dos formadores de professores identificam-se também dois grandes tipos: a identidade de "puro académico" (PEREIRA; LOPES; MARTA, 2015) e a identidade "dual" (BOYD, 2010), ou seja, que articula componentes da profissão para que se forma (muitas vezes os formadores de professores foram professores) com componentes do trabalho académico (como seja a investigação). (LOPES, 2019)

As identidades duais – comprometidas com a profissão docente e a produção de conhecimento pela investigação – especialmente necessários na formação de professores como espaço necessariamente híbrido podem emergir por biografia (quando o formador foi professor), por função (quando o formador é, por exemplo, sociólogo e vai exercer funções de supervisão de estágios, ficando mais sensível aos apelos dos contextos da prática profissional) ou por projeto institucional – quando

o projeto formativo valoriza de forma explicita e partilhada pela maioria uma visão de formação que valoriza a profissionalização de professores.

NOTA FINAL

Percorremos um caminho de explanação que pretendeu visibilizar a dimensão socioecológica e transformadora da pedagogia e da construção da identidade docente e sublinhar, a essa luz, a importância da investigação na formação do docente nos dias de hoje. Essa investigação pode tomar várias formas – desde a mais conhecida no campo profissional, como é a investigação-ação, até ao desenvolvimento de estudos de investigação que permitam caracterizar uma comunidade através de questionários ou estudar um problema que se pressente na escola através de entrevistas.

Essa visão baseia-se também na defesa de formação pós-graduada para o docente, incluindo investigação de doutorado, como garante de inovação e autonomia profissional, e reclama que seja dado "suporte ecológico" ao docente para esse efeito.

LEITURAS INSPIRADORAS

STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1993.

Este é um livro fundador no que diz respeito à conceção do professor e de atividade de ensino do professor como investigação. Tendo já alguns anos, mantém-se com uma enorme atualidade.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers' Professional Development: opportunities and challenges. *In*: MENTER, I. (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. p. 575-598.

Este capítulo do livro é muito recente e contém uma articulação de diversas pesquisas sobre o impacto da investigação em contexto

académico (mestrado e doutoramento) para o desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

BOYD, P. Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, Oxford, v. 15, n. 2, p. 155-165, 2010.

BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Developments*: experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAENA, F. Comparative glocal perspectives on European teacher education. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon v. 17, n. 1, p. 106-122, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262951752_Comparative_glocal_perspectives_on_European_teacher_education. Acesso em: 15 maio 2022.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399. Acesso em: 20 maio 2022.

DEJOURS, C. Analyse psychodynamique des situations de travail et sociologie du langage. *In*: BOUTET, J. (ed.). *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 1995. p. 181-224.

DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. *Psicologia*: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399. Acesso em: 5 maio 2021.

DUBAR, C. *A Socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Ed., 1997.

GOFFMAN, E. *A apresentação do eu na vida quotidiana*. Lisboa: Relógio d'Água., 1993.

HEALEY, M.; JENKINS, A. Strengthening the teaching research linkage in undergraduate courses and programs. *New Directions for Teaching & Learning*, San Francisco, n. 107, p. 43-53, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.244. Acesso em: 10 maio 2022.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. *et al*. Teachers pursuing a doctoral degree: Motivations and perceived impact. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 59, n. 3, p. 335-352, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2017.1345287. Acesso em: 23 mar. 2022.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; MENEZES, I. Postgraduate Research as a Vehicle for (Trans)forming Teachers' Professional Development: Opportunities and Challenges. *In*: MENTER, I. (ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Cham: Palgrave Macmillan, 2022. p. 1-24.

KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; LOPES, A.; UNDERWOOD, J. *et al*. Meaningful time for professional growth or a waste of time? A study in five countries on teachers' experiences within master's dissertation/thesis work. *Teaching Education*, Abingdon, v. 31, n. 4, p. 459-479, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2019.1649649. Acesso em: 1 dez. 2021.

LOPES, A.; BOYD, P.; ANDREW, N. *et al*. The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields. *Higher Education*, Washington, D.C., v. 68, n. 2, p. 167-183, 2014. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-013-9700-2#auth-Nicola-Andrew. Acesso em: 26 jun. 2021.

LOPES, A. (ed.). *Formação inicial de professores e de enfermeiros*: identidades e ambientes. Lisboa: Mais Leituras, 2013.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 11, n. 3, p. 1-25, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/567/56711307.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

LOPES, A. *Mal-estar na docência?*: visões, razões e soluções. Porto: Asa, 2001.

LOPES, A.; PEREIRA, F. Everyday life and everyday learning: the ways in which preservice teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*, Abingdon, v. 35, n. 1, p. 17-38, 2012. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.3.461. Acesso em: 7 dez. 2021.

LOPES, A. Still building a better world? Research reflections on teacher education and identity. *In*: KOWALCZUK-WALEDZIAK, M.; KORZENIECKA-BONDAR, A.; DANILEWICZ, W. (ed.). *Rethinking teacher education for the 21st Century*: trends, challenges, and new directions. Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2019. p. 27-42.

LOPES, A. Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, Thousand Oaks, v. 8, n. 3, p. 461-475, 2009. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eerj.2009.8.3.461. Acesso em: 7 dez. 2021.

MANARTE, J.; LOPES, A.; PEREIRA, F. Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-narratives. *Journal of Pedagogy*, Bucarest, v. 5, n. 2, p. 209-225, 2014. Disponível em: https://sciendo.com/article/10.2478/jped-2014-0010. Acesso em: 10 maio 2021.

PEREIRA, F.; LOPES, A.; MARTA, M. Being a teacher educator: Professional identities and conceptions of professional education. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 57, n. 4, p. 451-469, 2015. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131881.2015.1078142. Acesso em: 12 maio 2021.

SANCHO-GIL, J. M. Digital technology as a trigger for learning promises and realities. *Digital Education Review*, Barcelona, n. 37, p. 195-207, 2020. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301460.pdf. Acesso em:6 jun. 2021.

SANCHO GIL, J. M. *Y SÍ..., más que nunca, hablemos de educación*. Murcia: Universidad de Murci: Sevicio de Publicaciones, 2022.

SOUSA, R. T. *A articulação entre o ensino e a investigação na formação inicial de professores no ensino superior*: um estudo realizado em Portugal e Inglaterra. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2021. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/133404. Acesso em: 23 jun. 2022.

SOUSA, R. T. de; LOPES, A.; BOYD, P. Sobre a Investigação nos Programas de Formação Inicial de Professores: Casos em Portugal e Inglaterra. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 58, p. 159-180, 2021. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/115. Acesso em: 24 jun. 2022.

CHAPTER 3

Research Methods for Pedagogy

exploring pedagogy as specified, enacted, and experienced

MELANIE NIND

INTRODUCTION

This chapter discusses research methods and approaches for investigating pedagogy. I argue that teachers involved in the everyday practices of teaching and learning benefit from engaging with pedagogical research as a process in which they generate pedagogical knowledge. Teachers and students can be the object or subject of other people's research, or they can take on the role of researchers themselves. The chapter discusses different ways of thinking about research within the context of teachers' continuing professional development. It provides examples to illustrate these, including examples of research approaches and methods that I hope will inspire important research projects, particularly in the realm of collaborative action research, and research methods to seek the students' perspectives.

As colleagues and I have argued in our book, *Research Methods for Pedagogy* (2016), pedagogy incorporates teaching, learning,

curriculum, assessment, relationships, and values. It is about practices and the meanings, decisions and cultures that underpin them. Thus, how we teach communicates what and who we hold to be important and so on. Research can be powerful for understanding what is going on and why, as well as ascertaining the consequences of what goes on. Doing or engaging with research can also give us better resources to change things – and by resources here I refer to knowledge, insight and skills.

From a sociocultural standpoint (BRUNER, 1996; LAVE, 1996), the context for pedagogy is fundamental to that pedagogy; it is part of it, inseparable. This has led us to think about three dimensions of pedagogy (NIND et al., 2016):

1. "pedagogy as specified" – the official given curriculum and way of working that is valued in the particular sociocultural context. This can become so familiar that it feels natural to us; research helps to illuminate and problematise this dimension of pedagogy;
2. "pedagogy as enacted" – this makes the specified pedagogy come alive, it is about how teachers interpret specified pedagogy and make it their own. Research helps us to explore how pedagogy is enacted and how this connects with people's experience and competence, influence and relationships with others and with power;
3. "pedagogy as experienced" – that is how the pedagogy is experienced by the actors involved, particularly teachers and students, Research helps us to gain insight into their subjective experience of pedagogy.

From a sociocultural perspective, doing research on pedagogy requires research approaches, methods and analytic tools to address a dynamic phenomenon that is multi-dimensional and steeped in matters that are complex and value-laden. It is also important to consider how people see themselves and their situations, appreciating that practice is mediated by learners' subjectivities.

RESEARCH QUESTIONS, PARADIGMS, APPROACHES AND METHODS

In this chapter I am being explicit about my conceptual framing in referring to my sociocultural understanding of pedagogy. I also urge you to think about your own standpoint, both on teaching and learning and on research. Researchers work within different paradigms, which reflect their beliefs about the world and become the lens through which they look at the world. (LATHER, 2006) Paradigms are not fixed but, sometimes even without us realising, they fundamentally steer the research questions we ask, our research action, and every decision made in the research process. I illustrate this here through three examples of types of research questions and their associated paradigms and research designs.

What works?

How we go about pedagogic research depends on the kinds of research questions that concern us. One kind of question that has become dominant in the UK and USA is "what works?" This relates to the idea of teaching "an evidence-based profession" (SLAVIN, 2004) in which pedagogy can be a kind of treatment that is prescribed based on research evidence from randomised control trials or quasi-experimental alternatives. The attraction here is the simplicity of thinking that we can know, without doubt what works and make a difference to students' learning and lives. The problem is the assumption, contrary to the sociocultural stance, that we can separate a teaching method from the realities of people whose interests, purposes, sense-making and values differ. It negates the lived realities of teachers and learners in its assumed rational, technical or neutral stance; it over-simplifies in that it neglects pedagogy as enacted and experienced; and it downplays the ethical challenges when, metaphorically, different groups are fed a different diet to see what happens.

When we ask "what works" type questions we are often adhering to faith in scientific methods of investigation and faith in experimentation, observation and reason as the basis for understanding human behaviour and the means of extending knowledge. We are relying on

deductive logic, formulating and testing hypotheses, so that we can extrapolate to new settings. Such research aims "to provide explanations and to make predictions based on measurable outcomes". (KIVUNJA; BAWA KUYINI, 2017, p. 30)

One of my own examples of a study in this paradigm comes from early in my career. I asked *How effective is Intensive Interaction for people with severe developmental disabilities who demonstrate ritualistic behaviour?*. (NIND, 1996) This research reflected my concern to gather evidence on how effective a pedagogical approach was that I was involved in developing in a special school in England. I felt that only with this evidence would others take the approach seriously. Therefore I used a quasi-experimental design in which baseline data were gathered on all the participants, continuing the same set of measures as we introduced the pedagogical approach at different times for each (an interrupted time series). This staggered approach allowed comparison between the baseline trend and the intervention phase trend, which is a much stronger basis for making claims than a simple pre-test, intervention, post-test design. Ethically it was better as it avoided the need for a control group as the baselines meant the students were their own controls. The data were mainly observational using detailed analysis of short pieces of video collected at regular intervals under specified conditions. This study prioritised researching efficacy over addressing the decision-making, thoughts, and desires of the staff (or students) or reflecting on the contextual factors as a staff team radically changed their teaching methods. While I was able to make some claims about the efficacy of the pedagogic approach, I could have asked more open questions to explore the development of the Intensive Interaction approach and what that meant for everyone involved.

Another way of tackling what works questions is to review and synthesise other people's primary research in a systematic review. (PELLEGRINI; VIVANET, 2021) A recent example of a systematic review is a study of what worked to mitigate the harms of school closure on children during the covid-19 pandemic. In this, Moss, Bradbury, e Mansfield (2021) looked for high-quality evidence in peer reviewed journals and supplemented this with less robust evidence from the grey literature. The research methods in systematic review are desk-based, using systematic library searches, applying inclusion and exclusion criteria

to identify studies of relevance to the research question, evaluating study quality and synthesising the evidence. You can read about the research methods of this approach in detail in Newman e Gough, 2020 and the criticisms of it in Hammersley (2020). Personally as a teacher I have found using systematic review research methods very useful as long as I can resist the temptation of seeing the answers "out there" in other people's research!

What does this mean?

From a sociocultural perspective, teachers and learners are perpetually involved in an active process of sense-making. Hence, instead of asking what works, pedagogic research can explore what is being understood in the pedagogic process. This focuses much more on pedagogy as enacted and experienced. It can lead us to exploring how pedagogical scripts such as policy documents and assessment frameworks are interpreted. It can lead us to seek to understand how people perceive the curriculum, the classroom, the playground, the interactions and so on. It accepts that that we are all knowers and that different ways of knowing are valid and interesting. Asking about meanings takes us beyond taken-for-granted assumptions and can be very illuminative for teachers.

This is characteristic of an interpretative research paradigm in which researchers seek to understand the subjective world of human experience, what people are thinking and the meanings they are making in a reality that is understood to be socially constructed – by research subjects and researchers. Here "the researcher makes meaning of their data through their own thinking and cognitive processing of data informed by their interactions with participants". (KIVUNJA; BAWA KUYINI, 2017, p. 33) In this paradigm, being a teacher researching pedagogy does not bring bias, it brings rich and worthwhile insight.

One of my own examples of a study in this paradigm was concerned with informal learning, not in schools but in the everyday day lives of people with intellectual disabilities. Our research questions were very much about sense-making, including: How are adults with intellectual disabilities reclaiming, reimagining and experiencing support within the context of declining day services and how is this fostering

informal, community and lifelong learning? (NIND; COVERDALE; CROYDON, 2021) You will see here recognition that a) context matters; b) people have insight into their own lives; and c) people are learners even when the pedagogy is less visible to us. In this study the research involved case studies of particular sites where we conducted fieldwork to appreciate the complexity of the context and the learning within it. Interviews with managers helped us to scope the territory, while focus groups with people with intellectual disabilities enabled us to explore their perspectives and how they co-constructed their accounts of learning in the community. Analysis was supported by immersion in their community groups alongside and individual interviews to follow up. Communication about the issues was aided by creating a supportive and collaborative environment for discussing and reflecting, using paper and pen and photographs to chart people's weekly activities and the people in their lives. There was no hypothesis here and the inductive analysis led us to appreciate the extent to which people were learning from each other and how important this was to them. Case studies allow you to build up a rich picture of the specific case to understand it in depth and, from the multiple perspectives, in a holistic way. (HAMILTON, 2011; STAKE, 1995)

We can delve into people's pedagogic perceptions and understandings by using ethnographic or micro-ethnographic approaches. An ethnography studies people in their natural settings, spending time observing and interacting with them to understand "how they go about certain things and what makes sense to them" (LEE, 2021, p. 1), whereas a micro ethnography might focus in on the individual teacher within the wider social, cultural and economic context, exploring their daily reality. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO-GIL, 2015) These approaches use various observation, interview and document analysis methods in a process of gathering, analysing and interpreting evidence that is shaped by the researcher's growing understanding of the (pedagogic) culture under scrutiny. In this, dialogue and critical reflection are always important to exploring not just what happens but how and why things happen as they do.

In another example, Anthony-Stevens e Stevens (2017) discuss how they as teachers in their US indigenous, community-based charter school were participants and observers in their ethnographic study.

They generated data through field notes, individual and focus group interviews with students, teachers and parents in which they probed visions of schooling to understand students' identities and their interpretation of spatial contexts. They used a very inductive ("grounded theory") approach to analyse the data, thereby seeking patterns and themes showing how people "reterritorialized" school/pedagogic discourses, spaces and practices. This kind of research is all about appreciating people as active, meaning-making agents, which meant for these participants appreciating the school and its pedagogy as "a place for you to be who you are". (ANTHONY-STEVENS; STEVENS, 2017 p. 338)

How can I make things better?

Teachers have an active agenda – to support their students to learn and develop. As teachers we are used to making things happen. Our concerns with pedagogy can take an active form in pursuing such questions as, "how can I involve students who seem to be on the margins of classroom life?" or "how can we foster cooperation with families?" These concerns have an element of the two types of question above, understanding what might work and how learners and families perceive our practices, but primarily they have a transformative dimension and sit within a transformative research paradigm. Here pedagogic (and other) research is situated in matters of social justice and seeks to address issues that lead to social oppression. The aim is not just to understand but to transform situations of inequity and the consequences of power relationships on privileging certain versions of reality.

One of my own examples of a study in this paradigm was situated in a school set up for girls excluded from mainstream provision because of behavioural issues. It asked what the teaching and curriculum would look like when we brought evidence from other studies into dialogue with the ideas, thoughts and desires of the girls and the school staff. (NIND; BOORMAN; CLARKE, 2012) The research was conducted when the school practices were still under development and we could shape them. The research was conducted through the researcher embedding herself in the school (so an ethnographic case study dimension) and developing creative methods to enable the participants to share their perspectives and to try out and develop ideas (the participatory, action,

transformative dimension). The research was collaborative and encompassed arts-based methods and dissemination though a public art exhibition of the works the girls produced as they explored the issues in the research.

The data generation methods in this study in the study were visual, including photo elicitation in which we invited the girls to take photographs that represented for them the "best bits" of the school and recommendations for "improvements". Photographs can prompt "conscious reflection on previously taken-for-granted assumptions" and help the person to "unpack their thinking and scaffold their own thought processes". (CARRINGTON; ALLEN; OSMOLOWSKI, 2007, p. 9) The nature of digital photography supported the reflective selection process. Second activity comic strips offered an interesting visual format with associated communication benefits. (GRAY, 1994) The girls were also supported to create a visual depiction of their journey through education using ComicLife Magiq Mac software in which they could insert texts and images in the form of an annotated on-screen photo album. And, using video diary methods, they explored talking to a video camera as a means of sharing their thoughts, individually and collectively. These kinds of methods give participants a lot of choice and control and used iteratively they engage participants in an ongoing informal process of analyzing as well as generating data. We can think of such methods as "methods that teach" (NIND; LEWTHWAITE, 2018), blurring the lines between research and pedagogy. This is not only transformative in terms of engaging students in a change agenda for the school, which is well-suited to research conducted as part of continuing professional development, but can be transformative for the students themselves.

Another recent example of a transformative study comes from Dulfer, Kriewaldt e McKernan (2021, p. 2) in Australia. In their collaborative action research project, they asked: "How do teachers understand and enact differentiation in their approaches to teaching in their classrooms?" and "Can collaborative action research lead to the improvement of differentiated teaching in secondary schools?". You will see from their research questions how they interweave concerns with what works and what practices mean to people, with a concern with what they can do to make things better. Ultimately, the aim was

transformative – to improve secondary school teachers' understanding and practices of differentiated instruction as part of a drive to enhance inclusion. We might also regard this as "close-to-practice research" (WYSE et al., 2020) in that it combined professional development and research goals. This kind of pedagogic research appeals to many teachers, especially where (as in this case) it supports them to work collaboratively with university researchers and to build from what they already know and do. Here they worked in communities of practice employing an observation tool from an earlier study (DULFER; MCKERNAN; BRINDLE, 2017) to collect evidence for use as a stimulus for reflection and collaboration. Importantly this model of participatory collaborative action research involves provides a "disciplined process of inquiry conducted by and for those taking the action". (SAGOR, 2000, p. 3) In this project teachers were involved in several cycles of observing, reflecting, identifying, planning, and acting. They valued the joint reflection on lesson observation data for building a shared culture and a basis for trying out new strategies in which academic research and their knowledge came together.

CONCLUSION

A Freirean view of pedagogy as a social process in a political arena might lead you to a critically reflective social justice approach to pedagogic research. (FREIRE, 2007; NIEMI, 2019) It might lead you to involve students as critical agents in a form of democratized research. (WARING; EVANS, 2015) You could use learning diaries (NIEMI; HEIKKINEN; KANNAS 2010; NIND; HOLMES; INSENGA, 2020), involve young children (SHAW; MESSIOU; VOUTSINA, 2021) or teenagers in using visual materials (WOOLNER et al., 2014), or explore other ways of bringing students into the dialogue. (MESSIOU; AINSCOW, 2021) Whatever form your research question takes, you might consider how engaging students as researchers with you to add knowledge that has been missing. (MESSIOU; AINSCOW, 2021)

Pedagogic research can lead us to explore various dimensions, in various ways and from various perspectives. The nature of the evidence that concerns us depends on our standpoint. Whether we are more

concerned with pedagogic as specified, enacted or experienced, it is important to remember that doing pedagogic research, like pedagogy itself, is imbued with values. Discovering the challenges, exploring potential methods, and reflecting on what underpins your decisions is what makes pedagogic research a worthwhile and educational project.

INSIGHTFUL READINGS

MESSIOU, K.; AINSCOW, M. Inclusive Inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, Oxfordshire, v. 46, n. 3, p. 670-687, 2020.

This paper shows how teachers and students can research and improve classroom practice together. It is a good example of transformative research, aiming to make classroom practices better through being more inclusive.

ROSE, J.; JAY, T.; GOODALL, J. *et al.* (ed.). *Repositioning out-of-school learning*: methodological challenges and possibilities for researching beyond school. Bingley: Emerald, 2022.

This is a very rich collection for seeing different methodological approaches in action and critically reflected upon. The contributors are all concerned with learning, but the contexts are diverse. It is the kind of book that makes you want to get started on a research project straight away!

REFERENCES

ANTHONY-STEVENS, V.; STEVENS, P. 'A space for you to be who you are': an ethnographic portrait of reterritorializing Indigenous student identities. *Discourse*: studies in the Cultural Politics of Education, v. 38, n. 3, p. 328-341, 2017. Available at: https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780429400988-2/space-ethnographic-portrait-reterritorializing-indigenous-student-identities-vanessa-anthony-stevens-philip-stevens. Access on: 3 may 2018.

BRUNER, J. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

CARRINGTON, S.; ALLEN, K.; OSMOLOWSKI, D. Visual narrative: A technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive, socially just school environments – Lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, New Jersey, v. 7, n. 1, p. 8-15, 2007. Available at: https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-3802.2007.00076.x. Access on: 17 jun. 2008.

DULFER, N.; KRIEWALDT, J.; MCKERNAN, A. Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, Lanham, p. 1-15, 2021. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2021.1992678. Access on: 5 may 2022.

DULFER, N.; MCKERNAN, A.; BRINDLE, K. *Different countries, different approaches to teaching and learning*. Parkville: The University of Melbourne, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum, 2007.

GRAY, C. *Comic strip conversations:* illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders. Arlington: Future Horizons, 1994.

HAMILTON, L. Case studies in educational research. *British Educational Research Association*, Oxford, 2011. Available at: https://www.bera.ac.uk/publication/case-studies-in-educational-research Access on: 18 jun. 2022.

HAMMERSLEY, M. Reflections on the methodological approach of systematic reviews. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.;·BEDENLIER, S. *Systematic Reviews in Educational Research*. [*S. l.*]: Springer VS, 2020. p. 23-39. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-27602-7_2. Access on: 8 sep. 2021.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. A learning process within an education research group: an approach to learning qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, Thousand Oaks, v. 18, n. 6, p. 651-667, 2015. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13645579.2015.1049468. Access on: 15 apr. 2016.

KIVUNJA, C.; KUYINI, A. B. Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of higher education*, Amsterdam, v. 6, n. 5, p. 26-41, 2017.

LATHER, P. Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Basingstoke, v. 19, n. 1, p. 35-57, 2006. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518390500450144. Access on: 17 mar. 2007.

LAVE, J. Teaching as learning in practice. *Mind, Culture and Activity*, New York, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996. Available at: https://psycnet.apa.org/record/2001-06940-001. Access on: 18 oct. 2000.

LEE, Y. The NCRM wayfinder guide to conducting ethnographic research in the COVID-19 era. *National Center for Research Methods*, [*s. l.*], 2021. Available at: https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/4410/. Access on: 18 jun. 2022.

MESSIOU, K.; AINSCOW, M. Inclusive Inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana Educacion Inclusiva*, v. 15, n. 2, p. 23-37, 2021. Available at: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200023&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Access on: 20 jan. 2022.

MOSS, G.; A. BRADBURY, A.; MANSFIELD, S. H. R. *Mitigating impacts of the COVID-19 pandemic on primary and lower secondary children during school closures*: a rapid evidence review. London: University College London, 2021. Available at: https://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=Yxnj8IdsTIU%3d&tabid=3842&portalid=0. Access on: 18 jun. 2022.

NEWMAN, M.; GOUGH, D. Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. *In*: ZAWACKI-RICHTER, O.; KERRES, M.; BEDENLIER, S. *Systematic Reviews in Educational Research*. [*S. l.*]: Springer VS, 2020. p. 3-22. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-27602-7_2. Access on: 27 may 2021.

NIEMI, R. Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research*: an international journal, Wallingford, v. 27, n. 5, p. 651-666, 2019. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2018.1528876. Access on: 27 jun. 2020.

NIEMI, R.; HEIKKINEN, H. L. T.; KANNAS, L. Polyphony in the classroom: Reporting narrative action research reflexively. *Educational Action Research*: an international journal, Wallingford, v. 18, n. 2, p. 137-149, 2010. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650791003740485. Access on: 13 feb. 2015.

NIND, M.; BOORMAN, G.; CLARKE, G. Making schools fitting places for all: A creative approach for girls excluded from mainstream education. *In*: VISSER, J.; DANIELS, H.; COLE, T. (ed.). *Transforming Troubled Lives*: strategies and Interventions with Children and Young People with SEBD. Bingley: Emerald, 2012. p. 289-307.

NIND, M.; COVERDALE, A.; CROYDON, A. Learning from each other in the context of personalisation and self-build social care. *Disability e Society*, London, v. 36, n. 10, p. 1553-1573, 2021. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2020.1812378. Access on: 19 feb. 2022.

NIND, M.; CURTIN, A.; HALL, K. *Research methods for pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing, 2016.

NIND, M. Efficacy of Intensive Interaction: developing sociability and communication in people with severe learning difficulties using an approach based on caregiver-infant interaction. *European Journal of Special Needs Education*, London, v. 11, n. 1, p. 48-66, 1996. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625960110104. Access on: 10 apr. 2000.

NIND, M.; HOLMES, M.; INSENGA, M. Student perspectives on learning research methods in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, Oxfordshire, v. 25, n. 7, p. 797-811, 2020. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2019.1592150. Access on: 5 sep. 2021.

NIND, M.; LEWTHWAITE, S. Methods that teach: Developing pedagogic research methods, developing pedagogy. *International Journal of Research e Method in Education*, London, v. 41, n. 4, p. 398-410, 2018. Available at: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1743727X.2018.1427057. Access on: 5 oct. 2019.

PELLEGRINI, M.; VIVANET, G. Evidence-based policies in education: Initiatives and challenges in Europe. *ECNU Review of Education*, London, v. 4, n. 1, p. 25-45, 2021. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2096531120924670. Access on: 3 mar. 2022.

SAGOR, R. *Guiding School Improvement with Action Research*. Alexandria: ASCD, 2000.

SHAW, P. A.; MESSIOU, K.; VOUTSINA, C. Illuminating young children's perceived notions of inclusion in pedagogical activities. *International Journal of Inclusive Education*, Lanham, v. 25, n. 4, p. 499-516, 2021. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033001027. Access on: 23 jan. 2022.

SLAVIN, R. E. Education research can and must address 'what works' questions. *Educational Researcher*, Washington, D.C., v. 33, n. 1, p. 27-28, 2004. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X033001027. Access on: 16 may 2007.

STAKE, R. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

WARING, M.; EVANS, C. *Understanding Pedagogy.* Developing a Critical Approach to Teaching and Learning. London: Routledge, 2015.

WOOLNER, P.; CLARK, J.; LAING, K. *et al.* A school tries to change: How leaders and teachers understand changes to space and practices in a UK secondary school. *Improving Schools*, [*s. l.*], v. 17, n. 2, p. 148-162, 2014. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1365480214537931. Access on: 2 jul. 2016.

WYSE, D.; BROWN, C.; OLIVER, S. *et al*. Education research and educational practice: The qualities of a close relationship. *British Educational Research Journal*, Oxfordshire, v. 47, n. 6, p. 1466-1489, 2020. Available at: https://bera- https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/berj.3626. Access on: 26 apr. 2021.

CAPÍTULO 4

Inquietações investigativas – por uma teoria ator-rede

JULIANE CORRÊA

INTRODUÇÃO

Geralmente, podemos identificar uma dissociação da investigação do fenômeno educativo de seu contexto e de sua materialidade, inclusive, deixando de fora todas as informações provenientes daquilo que não identificamos como humanos. Devido a isso, ao longo de vários processos investigativos fui acumulando inquietações relacionadas a essa dissociação e desenvolvendo uma compreensão acerca da insuficiência dos modelos existentes e de suas repercussões no contexto educacional.

Sabemos que as pesquisas nos auxiliam a obter uma maior compreensão da experiência subjetiva, das conexões e relações que a pedagogia nos possibilita (NIND; CURIN; HALL, 2016), assim como nos vinculam a diferentes paradigmas, apresentando diferentes indagações, ações e decisões. Considero que precisamos tomar consciência,

ainda que de forma progressiva, daquilo que de fato nos mobiliza e nos indaga, pois essa compreensão irá desencadear a constituição de uma postura investigativa frente ao fenômeno educativo que estará alinhada a uma determinada perspectiva epistemológica e metodológica, que, por sua vez, traduzirá uma visão de mundo, uma ontologia. Íñiguez (2005, p. 4, tradução nossa) nos fala dessa relação do investigador(a) com os objetos e sujeitos da investigação e do produto desta relação que

> permite-nos modificar o conhecimento dos objetos... e permite-nos, como investigadores, modificar e ir transformando, ou seja, temos uma capacidade de agenciamento, isto é, o poder de usar outras posições e elementos intersubjectivos de definição e ação que mobilizem outros discursos e que anulem certas categorias socialmente predominantes.[1]

Como podemos observar um grande número de nossos trabalhos acadêmicos permanecem motivados a explicar o fenômeno educativo estudado sem a disponibilidade para o deslocamento, para a descoberta de outras conexões e de outros discursos. Na maioria das vezes, esquecemos, conforme nos destaca Kastrup (2015, p. 33), que "não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa", os quais nos remetem à produção de narrativas e de representações que recorrentemente confirmam o referencial teórico utilizado por meio da experiência observada.

Neste texto abordamos a necessidade de ampliarmos nossa visão acerca dos modelos investigativos para revisarmos nosso posicionamento ontoepistemológico, metodológico e ético a partir dos novos materialismos, com uma abertura para novos modos de pensar e de indagar (SANCHO-GIL et al., 2020) que nos possibilitem, inclusive, conectar com a teoria ator-rede. Para isso, pretendemos, de forma breve, retomar alguns elementos básicos dessa teoria de modo que possamos expandir nossas possibilidades investigativas de convivência

1 Texto original: "permite modificar el conocimiento de los objetos...y permite que como investigadores podamos modificarmos e ir cambiando, es decir, tengamos una capacidad de agencia, o lo que es lo mismo, el poder de utilizar otras posiciones y elementos intersubjetivos de definición y acción que movilicen otros discursos y que anulen ciertas categorías socialmente predominantes".

com as incertezas e com o que surge para além de. Concomitantemente, apresentamos alguns fragmentos de investigações que nos permitem aproximações quanto aos seus desafios metodológicos e, por fim, tecemos algumas considerações acerca dos desafios a serem enfrentados em nosso contexto educacional.

ASSOCIAÇÕES, REDES E INCERTEZA

Latour contrapõe, em *Reagregando o social* (2012, p. 23), a sociologia do social com a sociologia das associações tecendo algumas controvérsias ao invés de explicações. Enfaticamente, discorda do modelo explicativo que busca revelar um social por trás da realidade, como um domínio especial ao invés de "[...] um movimento peculiar de reassociação e reagregação" que estabelece conexões, associações feitas de vínculos não sociais por natureza que deixam seus traçados e nos permitem visualizar as redes.

A teoria do ator-rede implica em uma mudança de topologia que parte das superfícies para os filamentos e rizomas, o que implica uma ontologia relacionista e uma etnometodologia que foca no que acontece entre os filamentos, na relação das contingências, ou seja, daquilo que pode ou não acontecer. Por isso, sua noção de rede é muito específica, pois ela surge e se desfaz no movimento e nas conexões. Numa compreensão usual de rede são consideradas algumas propriedades topográficas, tais como: próximo/distante, local/global, dentro/fora, em cima/embaixo, todas elas baseadas em escalas e métricas. Em contraponto, para a teoria ator-rede essas escalas e métricas não serão consideradas, pois se preocupa com a estabilidade e intensidade da conexão, deslocando o foco da investigação para a conexão forte, fraca ou intensa.

Portanto, a teoria de ator-rede se distancia do contexto das propriedades topográficas e estáticas e prioriza o contexto ontológico e dinâmico, tendo a presença de uma entidade "que faz o traçado e a inscrição", "algo que atua ou cuja atividade é concedida por outrem"[2] (LATOUR, 1996, p. 7, tradução nossa) como o diferencial dessa mudança. E, em

2 Texto original: "that does the tracing and the inscribing", "something that acts or which activity is granted by others".

decorrência disso, Latour considera que a construção, que funciona como um *software* mental, das entidades – indivíduo, sociedade ou natureza –, são escolhas de conexões ao invés de uma explicação social decorrente de "um tipo especial de causalidade para explicar aspectos residuais que escapam a outros domínios". (LATOUR, 2012, p. 20)

Além disso, ressalta que o eixo da incerteza nos mantém abertos para os desdobramentos, para que as conexões se tornem visíveis e a separação entre humanos e não humanos se afrouxe, permitindo insurgir o que já estava presente e não era visto, bem como, reverter a visão de separação entre natureza e sociedade e aprimorar a compreensão unificada de cada uma, facilitando a identificação de mediações presentes num contexto pluriverso.

Consideramos que, na maioria das vezes, ao focarmos numa perspectiva perdemos a amplitude dos componentes humanos e não humanos que compõem uma determinada situação. Um exemplo disso foi a investigação que realizamos em 40 escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte – MG com o objetivo de explicar as dificuldades das professoras das séries iniciais do ensino fundamental quanto ao uso da informática. Nesse trabalho, por meio de observações e entrevistas, buscávamos obter informações associadas aos espaços escolares considerados importantes, tais como: sala de aula, biblioteca, laboratório de informática e pátio escolar, por representarem e serem intermediários nas interações do fenômeno educativo estudado. Ao vivenciar esse processo investigativo numa escola situada num aglomerado, fomos surpreendidos pela forma como os alunos identificavam os banheiros como um espaço extremamente significativo da escola. Em decorrência disso, a busca inicial de explicação se perdeu, pois essa aproximação a algo que nos escapava, que se desdobrava, possibilitou uma outra percepção que nos afetou, implicando em uma outra compreensão, nos tornou parte do fenômeno junto com os alunos, os banheiros e algo mais que foi se visibilizando em cena. A partir dos banheiros descobrimos outras informações e percorremos os fios de uma rede que pouco a pouco se tornava visível. Muitos alunos vinham de outros bairros alugando transporte coletivo para garantir a vaga nesta escola, a qual disputavam devido a algo mais que se diferenciava na qualidade daquele contexto educativo. Os demais espaços físicos da escola eram como os espaços das outras escolas, mas, ainda assim, algo mobilizou os alunos, algo atuava nessa

dinâmica interinstitucional explicitando uma rede para além da escola e das explicações que já possuíamos ou buscamos constituir.

Nessa investigação percebíamos que, ao visitarmos uma escola, estávamos atuando num sistema de ensino, pois num curto intervalo de tempo, ao visitarmos a próxima escola, observávamos que os profissionais daquela já estavam preparados com as informações da anterior, já sabiam quais os espaços iríamos percorrer e com isso limpavam os laboratórios e organizavam a biblioteca para receberem os pesquisadores. Enfim, percebíamos que estávamos visitando um organismo vivo, dinâmico, conectado que também nos investigava para definir o curso de suas ações. Entretanto, considero que é muito fácil perdermos essa amplitude vislumbrada, pois depois de uma experiência como essa relatada corremos o risco de passar a utilizar os banheiros como foco e aí, de novo, passamos a perder o desdobramento de cada situação e passamos a utilizar novos modelos explicativos que, por sua vez, não irão reconhecer o que de fato estaria atuando em cada contexto em específico.

Além disso, algumas investigações (CORRÊA, 2018a, 2021) confirmam como o espaço físico das escolas atua, seja pela constituição e arquitetura dos prédios escolares, seja pelo seu ordenamento interno, de forma efetiva nas relações que se estabelecem no cotidiano da escola. Devido a metodologia etnográfica, nessas investigações foi possível observar como as características da fala e dos conteúdos abordados pelos docentes se modificavam de acordo com os espaços percorridos, expressando maior ou menor intimidade de acordo com o espaço ocupado. Assim como, era perceptível a maneira como a comunidade escolar, familiares e estudantes estabeleciam relações distintas com uma escola feita de tijolo e com uma escola feita de isopor. Levando em consideração que as escolas de isopor se situavam apenas em aglomerados e não em áreas consideradas nobres, podemos observar que tanto a constituição do prédio escolar quanto sua localização nos dizem coisas.

Ao fotografarmos um determinado prédio, um dos alunos nos perguntou se estávamos fotografando a sua prisão, o que de fato não era uma pergunta, mas uma afirmação que correspondia a forma como a arquitetura do prédio atuava no cotidiano daquela escola. Haja vista, que nessa mesma escola não havia mesas e cadeiras no espaço que

poderíamos nomear como refeitório, tínhamos apenas bancadas nas quais os estudantes em pé se revezavam aleatoriamente para se alimentarem e a presença de um vazio que também atuava direcionando e confirmando o que não poderia ser vivido naquele espaço.

Essas aproximações que nos surpreendem devem levar em consideração, de acordo com Latour (2012, p. 23), que os "membros sabem muito bem o que estão fazendo, mesmo quando não falam a respeito para satisfação dos curiosos [...] e são por isso mesmo muito mais que meros informantes", de tal forma que não podemos restringi-los ao papel de informantes, mas sim "devolver-lhes a capacidade de elaborar suas próprias teorias sobre a constituição do social". (LATOUR, 2012, p. 31) Portanto, "A tarefa de definir e ordenar o social deve ser deixada aos próprios atores, não ao analista" e "a melhor solução é rastrear conexões entre as próprias controvérsias e não tentar decidir como resolvê-las". (LATOUR, 2012, p. 44)

Para a sociologia das associações qualquer estudo investigativo depende de alguém compondo relatos a partir das conexões sociais traçadas, dos agrupamentos que são feitos e refeitos constantemente a partir dos vários modos que lhe dão existência, "retrançados por meio de mudanças sutis na conexão de recursos não sociais". (LATOUR, 2012, p. 61), assim como, das redes que dependem do traçado deixado pelos atores em movimento. De tal maneira, que temos que decidir por mapear as controvérsias em torno da formação de grupos, permitindo que os grupos falem, que surjam novos recursos nas fronteiras e que mobilizem novos atores.

Como podemos observar a forma como Latour investe na ciência da vida em comum e busca retomar a tarefa de descobrir associações, ao invés de utilizar o social enquanto domínio que explica, inclusive, os fenômenos não sociais, nos permite tatear em nossas investigações aquilo que surge desprovido de certezas e reconhecer a ação, os atores e os objetos que compõem o fenômeno educativo.

A AÇÃO, OS ATORES E OS OBJETOS

Quando iniciamos nossos estudos sobre a teoria ator-rede normalmente nosso maior estranhamento se refere ao termo actante que

"significa tudo aquilo que gera uma ação, que produz movimento e diferença" (LEMOS, 2013, p. 42) ou seja, tudo aquilo que implica considerar as redes compostas por humanos e não humanos, explicitando o poder de atuar um sobre o outro e demonstrando que não há uma separação entre sujeitos e objetos, que existe uma comunicação das coisas. (LEMOS; RODRIGUES, 2014) De acordo com Coutinho e Viana (2019) nada é dado a priori, pois qualquer actante existe numa dada rede sociotécnica que implica na interação de humanos e não humanos e que poderá ser observada pelo pesquisador pelos rastros deixados por sua atuação. Latour (2012, p. 292) já nos dizia "entendamos uma interação e, com certeza, ela se tornará um ator-rede", ou seja, teremos a possibilidade de rastrear conexões diretas e indiretas, movimentos e deslocamentos nos quais a diversidade possa ser desdobrada.

Ao visitarmos algumas escolas do campo, novamente fomos surpreendidos, pois a experiência vivenciada não se encaixava na compreensão que possuíamos sobre seus sujeitos e suas relações no campo. (CORRÊA, 2018b) Nessa investigação realizada nos espaços educativos de acampamentos e assentamentos situados na região de Governador Valadares – MG – tínhamos como objetivo compreender o uso que faziam das tecnologias educativas no seu contexto e para isso buscamos, de acordo com uma perspectiva etnográfica, obter informações utilizando registros de vídeo e áudio, a partir do convívio no dia a dia das famílias e das escolas. Nessa experiência eram eles próprios que faziam os registros das cenas, de modo que obtivemos: imagens de um caminho, de uma árvore, de um animal passando, o que, por vezes, nos deixava confusos, pois naquela época estávamos em busca de sujeitos, da atuação humana e não entendíamos a relação que se relevava. Inicialmente, poderíamos pensar que nosso estranhamento era decorrente de uma visão idealizada destas relações, mas, de fato, era mais do que isso, era a terra, a distância percorrida no chão de terra, era a água barrenta para beber e para se banhar, era o fogão de barro, era algo que nos impregnava e nos lançava em algo desconhecido. A terra não era uma representação, não era algo passível de ser explicado, pois ela atuava, produzindo afetos e desafetos, permeando as relações que estabelecíamos em diversas situações.

Segundo Latour (2012, p. 72-74) "a ação deve ser encarada antes, como um nó, uma ligadura, um conglomerado de muitos e surpreendentes

conjuntos de funções que só podem ser desemaranhadas aos poucos", permanecendo assim "como surpresa, mediação, acontecimento" mantendo a incerteza "em torno de quem e o que está agindo quando nós entramos em ação". A questão não é capturar e representar essa ação, mas sim acompanhar como cada ação se desenvolve abrindo um leque de mediadores e permitindo identificar o que age e de que maneira, pois o que age consiste em "qualquer coisa que modifique uma situação fazendo a diferença". (LATOUR, 2012, p. 108)

Tendo em vista que a "matéria é uma interpretação altamente politizada da causalidade" (LATOUR, 2012, p. 114), podemos considerar a divisão entre mundo material e mundo social como um artefato. E, de posse dessa compreensão, podemos encontrar esse ator na ação dos objetos, nas quais facas cortam o pão, cestos guardam frutas; bem como na ação dos espaços, em que salas de aula oprimem, bibliotecas aconchegam e, assim, observar como os objetos de maneira intermitente ajudam a rastrear conexões sociais, deixam vestígios e fazem a diferença, tendo em vista que "todo curso de ação traçará uma trajetória em meio a modos de existência completamente estranhos, arregimentados por essa heterogeneidade". (LATOUR, 2012, p. 113)

Portanto, os objetos para serem levados em conta precisam deixar traços, ainda que seu modo de ação não seja visivelmente conectado aos laços sociais em estudo, podendo se associar momentaneamente a outros objetos e laços sociais, fornecendo informações, ingressando nos relatos e produzindo efeitos em outros agentes. De fato, os atores humanos e não humanos podem estar associados gerando transformações que se manifestam em eventos inesperados e associações rastreáveis decorrentes da coexistência de mediadores. Sendo assim, devemos buscar rastrear esses movimentos, deslocamentos e vestígios, que nos permitam compor os relatos, que expressam essa associação momentânea que ocorre num curto instante poroso entre entidades que se aglutinam.

CONSIDERAÇÕES

A teoria do ator-rede, enquanto uma visão construcionista crítica, de acordo com Íñiguez (2005, p. 4, tradução nossa) nos "abre um campo de

possibilidades para a conceituação de agentes, sujeitos e objetos" e "permite equilibrar o equilíbrio entre o natural-social, reposicionando o material e criando uma nova hibridização conceitual longe dos essencialismos culturalistas ou materialistas".[3] Portanto, ao desconhecermos e ignorarmos as interações e conexões que sujeitos e objetos estabelecem, passamos a explicar o objeto pelo sujeito ou o sujeito pelo objeto, deixando escapar a relação que se desdobra em cada encontro.

Consideramos que por meio da teoria ator-rede podemos nos aproximar do momento em que, de acordo com Latour (2012, p. 165) "as múltiplas dobras da objetividade se tornam visíveis", de modo que "a própria coisa se permite ser desdobrada como múltipla" (LATOUR, 2012, p. 171), ou seja, se permite ser apreendida por meio de diferentes pontos de vista. Enfim, acompanhar os traçados decorrentes desses movimentos nos permite visualizar as redes, lidar com entidades que foram eliminadas para fora da existência por não se encaixarem nas explicações sociais e, consequentemente, respeitar as ontologias mutáveis.

Além disso, permanece o grande desafio para o pesquisador que consiste em não decidir no lugar do ator, pois sua tarefa é construir um relato, uma narrativa que permita desdobrar essa diversidade, na qual constantemente corremos o risco de ao desdobrar cada cena ampliando o número de atores, a quantidade de objetos e de controvérsias, perdermos o foco da descrição e nos envolvermos com as explicações sociais já estabelecidas. Num processo investigativo é fácil silenciar humanos, é fácil não incluirmos os não humanos; o difícil, de fato, é encararmos o relato textual como laboratório do cientista social, como possibilidade de tornar visível o movimento do social, em que cada ponto do texto possa se tornar um evento.

Em nossas vivências, com certeza, temos vestígios que nos interpelam e que buscamos responder por meio de inquietações e aproximações investigativas. Possivelmente marcas que se foram, outras em ocupação, sem represença e destinação, cuja materialidade nos assusta,

---

3 Texto original: "abre un campo de posibilidades de conceptualización de agentes, sujetos y objetos" e "permite equilibrar el balance entre lo natural-social recolocando lo material y creando una nueva hibridación conceptual alejada de essencialismos culturalistas o materialistas".

mas ao mesmo tempo nos impulsiona à implicação e à aproximação necessária ao encontro.

LEITURAS INSPIRADORAS

LATOUR, B. *Reagregando o social*: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba; Bauru: EdUSC, 2012.

Aborda, por meio de controvérsias e de forma provocativa, a contextualização e a constituição da teoria ator-rede e fornece elementos efetivos de como tornar as associações de humanos e não humanos e seus desdobramentos rastreáveis.

LEMOS, A.; RODRIGUES, L. P. B. Internet das coisas, automatismo e fotografia: uma análise pela Teoria Ator-Rede. *Revista FAMECOS*: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1016-1040, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/18114. Acesso em: 10 abr. 2022.

Apresenta, numa linguagem acessível, a estrutura conceitual da teoria ator-rede e detalha, num processo investigativo cuidadoso e instigante, sua utilização na análise de uma rede sociotécnica específica.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, J. Espacios educativos, laboratórios de informática y formación docente. Seminario Conectando Redes – La relación entre la investigación y la pratica educativa. *In*: SIMPOSIO REUNI+D Y RILME, 2018, Santiago de Compostela. *Actas* [...]. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2018a. p. 609-616. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=773268. Acesso em: 7 mar. 2022.

CORRÊA, J. Ethnographic educational research as assemblages of teachers and researcher's movements and their learning environments. *In*: SANCHO-GIL, J. M.; HERNANDEZ-HERNANDEZ, F. (ed.). *Becoming an Educational Ethnographer*: the challenges and opportunities of undertaking research. London: Routledge, 2021. p. 141-151.

CORRÊA, J. Pedagogical practices and shared lessons: use of information and communication technologies in the formation of educators of field. *In*: INTERNATIONAL SEMINAR CARTOGRAPHIC APPROACHES ON TEACHER'S CORPORAL, ECOLOGICAL AND NOMADIC LEARNING, Barcelona, 2018. *Annals* [...]. Barcelona: Fundación TA'PIES: Esbrina: Indagat: Universidad de Barcelona, 2018b. p. 178.

COUTINHO, F. Â.; VIANA, G. M. (org.). *Teoria ator-rede e educação*. Curitiba: Appris, 2019.

ÍÑIGUEZ, L. Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la psicología social de la era 'post-construccionista'. *Athenea Digital*, Barcelona, n. 8, p. 1-7, 2005. Disponível em: https://atheneadigital.net/article/view/n8-iniguez/235-pdf-es. Acesso em: 5 mar. 2022.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). *Pistas do método da cartografia* – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

LATOUR, B. *Investigação sobre os modos de existência*: uma antropologia dos Modernos. Petrópolis: Vozes, 2019.

LATOUR, B. On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications. *Soziale Welt*, Gottingen, v. 47, p. 369-381, 1996. Disponível em: http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/P-67%20ACTOR-NETWORK.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

LATOUR, B. *Reagregando o social*: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: Edufba; Bauru: EdUSC, 2012.

LEMOS, A. *A comunicação das coisas* –teoria Ator-Rede e Cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

LEMOS, A.; RODRIGUES, L. P. B. Internet das coisas, automatismo e fotografia: uma análise pela Teoria Ator-Rede. *Revista FAMECOS*: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1016-1040, 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/18114. Acesso em: 5 mar. 2022.

NIND, M.; CURIN, A.; HALL, K. *Research Methods for Pedagogy*. New York: Bloomsbury Academic, 2016.

SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. H.; MONTERO MESA, L. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020.

CAPÍTULO 5

O envolvimento docente como uma atitude decolonial na pesquisa e na formação profissional

ALEXANDRE JOSÉ CADILHE

INTRODUÇÃO[1]

> Que desenvolvimento nós queremos? Ou nós queremos envolvimento com o lugar que nós vivemos? A gente foi colonizado pela ideia do desenvolvimento. Será que não está na hora da gente pensar em envolvimento com o mundo que nós compartilhamos? Se a gente buscar o envolvimento, talvez volte a dar sentido para os povos originários, as suas formas de organização, seu jeito de pensar o bem-estar, seu jeito de pensar o que é necessário para a gente viver. (KRENAK, 2019, p. 42)

---

1 Esse texto integra do projeto Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), Processo APQ-01894-18: *(Multi)letramentos e interação social: direitos humanos e diversidade na formação docente*, a quem sou grato pelo apoio.

O ensaio ora apresentado tem como tema a relação entre pesquisa e formação profissional docente atravessada pela decolonialidade como princípio epistêmico. Para construção de alguns argumentos, evoco, antes, uma cena de sala de aula narrativizada no romance *O avesso da pele* (2020), do escritor carioca, radicado no Rio Grande Sul, Jeferson Tenório. O romance, vencedor do Prêmio Jabuti em 2021, é protagonizado por Pedro, um jovem universitário negro que perde seu pai de forma violenta e, nesse marco temporal, refaz a biografia de seus pais numa singular narrativa em segunda pessoa, como que conversando com seu pai falecido, Henrique. Este, por sua vez, é narrado, dentre várias nuances, pela sua faceta de professor de literatura de uma escola pública da periferia de Porto Alegre. Esse é o pano de fundo de um romance sensível, que aborda problemas centrais do mundo social num contexto como o brasileiro. De modo mais específico, a cena que retextualizo aqui é a de um típico dia no cotidiano de um professor de literatura em uma turma do ensino médio noturno, narrada na voz do Pedro como onisciente acerca dos acontecimentos com o professor, seu pai:

> Quando você entrou em sala de aula, os alunos estavam do mesmo jeito: dispersos, sem interesse nenhum em você. Você parecia não se importar mais com isso, no entanto você passou a prestar atenção no que eles diziam entre si. Um grupo especialmente se exibia dizendo que fulano matou não sei quem e agora o sicrano vai manda bala no fulano. Você viu que eles contavam aquilo por prazer. Você os olhou, a maioria era composta por negros. E você sabia bem para onde eles estavam se encaminhando. Você deveria ser um exemplo para eles. O único professor negro da escola, certamente você deveria dar um exemplo, talvez por impulso, culpa, até mesmo porque sentia que ainda precisava fazer algo. (TENÓRIO, 2020, p. 164)

Na sequência do romance, o professor Henrique, movido pelas falas dos estudantes nos bastidores de sua aula, chama a atenção de todos e anuncia que também conhece um caso de um assassinato: sabe quem foi, quem matou e o que o assassino pensou antes, durante e depois do ocorrido. Com isso, conquista a atenção de toda a sala. Encerra o momento dizendo que ainda traria o tal sujeito na próxima aula, cena que compartilho a seguir:

> Ao entrar na sala, você pediu que fizessem uma roda com mesas e cadeiras; eles obedecem, porque ainda estavam confiando em você. Depois, quando todos estavam sentados, você abriu a pasta, tirou umas folhas e distribuiu para cada um deles. Tratava-se de um texto [...]. Você então levantou a cabeça e começou a ler o texto que distribuíra para os alunos. Eram trechos de Crime e Castigo, de Dostoiévski. (TENÓRIO, 2020, p. 167)

Não serei extenso nesse exercício de retextualização; por ora, destaco que a cena avança com uma narrativa que segue avultando todo o engajamento de estudantes, por vezes tidos como desinteressados, na leitura conjunta de partes da obra mobilizada pelo professor Henrique. As aulas foram um "sucesso", menos pelo aprendizado formal gerado e mais pela possibilidade de sensibilização e reflexão engendrado, em diálogos que uniam a experiência literária e o mundo vivido pelos estudantes. Trata-se, em suma, de um típico evento de letramento literário (CADILHE, 2007), um encontro em que pessoas engajam-se em práticas de linguagem em que o texto tem um papel central – e que, no contexto em questão, o texto é típico da esfera artístico-literária, como o romance, em uma prática de leitura que mobiliza cognição e afeto.

Já argumentei em outros trabalhos (CADILHE, 2017, 2020b) sobre o papel desempenhado pela narrativa na formação docente enquanto dispositivo de produção de saberes outros, não hegemônicos, numa episteme que integra teorias e práticas de forma não dicotômica e fortemente situada.[2] Ainda que nos trabalhos anteriores eu considere narrativas produzidas por docentes em formação inicial ou continuada, inicio este ensaio com as cenas da narrativa literária de Jeferson Tenório não somente como uma forma de homenagear seu romance, mas principalmente por compreender que se tem ali algumas pistas fundamentais aos argumentos que apresentarei neste ensaio.

A primeira relaciona-se ao modo como o personagem *Henrique* posiciona-se diante de seus alunos – ao encontrá-los dispersos e não necessariamente importar-se, o narrador conta que "você [o professor] passou a prestar atenção no que eles diziam entre si". (TENÓRIO, 2020, p. 164) A ação de *prestar atenção* no que diziam teve uma série de efeitos

2 Recomendo também a leitura do capítulo 13 deste livro.

narrativos: a comoção do personagem, seu senso de responsabilidade e ética pelo exemplo enquanto o único docente negro, a oportunidade de engajamento outro por parte dos estudantes também negros, a possibilidade de mobilizar textos que pudessem colocar a violência escutada em questão. Esta é, aliás, outra pista que destaco: não seria suficiente o processo de escuta se ele não fosse, em um curto espaço de tempo, objeto de reflexão acerca do que significa ser jovem negro numa periferia urbana que tem a violência como um signo onipresente. Em outros termos, compreendo aqui uma ilustração daquilo que o educador Paulo Freire (2016, p. 56) chamou de conscientização, um processo que implica "[...] que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico". A conscientização, enquanto uma atitude ampliada indispensável para diminuição das injustiças e desigualdades sociais, assume um papel fundamental no cotidiano docente, em especial quando é catalisador de práticas pedagógicas, como a seleção e leitura de textos com estudantes – voltando aqui ao chamado evento e prática de letramentos (STREET, 2014), tão recorrentes no cotidiano docente de todos os componentes curriculares da educação básica, por exemplo.

Com essas pistas evocadas através da narrativa de Jeferson Tenório (2020), induzo e antecipo aqui um dos principais argumentos deste ensaio, já também anunciado pelo título, a saber: o envolvimento docente com os sujeitos que compõem o seu cotidiano, acompanhado da reflexão informada acerca da realidade e do mundo social do qual participa, constitui uma atitude decolonial que tem efeitos tanto no modo de fazer pesquisa quanto nas práticas pedagógicas engendradas – adiantando, inclusive, que compreendo a pesquisa e o ensino como facetas indissociáveis na formação profissional docente. Não por acaso, inspiro-me no pensador indígena Aílton Krenak (2019) e sua denúncia da colonialidade do "desenvolvimento". Tomado numa escala ampliada de uma busca desenfreada de desenvolvimento econômico, industrial, tecnológico, o campo da educação sofre os efeitos dessa lógica numa outra escala, principalmente das políticas públicas de currículo e de formação. Fala-se em "desenvolvimento profissional", "desenvolvimento de capacidades e competências" descritos minuciosamente em orientações curriculares, mas não se considera as

possibilidades de envolvimento com os sujeitos que compõem, participam, instituem projetos de sociedade no seu fazer cotidiano. Assim como Krenak (2019), também aposto no envolvimento como uma atitude subversiva que pode dar outros sentidos às pesquisas e práticas no campo da educação – em especial, a educação linguística, onde me situo. Neste ensaio, compartilho da ideia de que a educação linguística "não se limita ao resultado da aproximação entre a linguística e a educação ou ao diálogo com áreas como a sociolinguística, a antropologia, a psicolinguística ou a política linguística". (MENDES, 2022, p. 125) A educação linguística aqui considerada abarca tanto processos de ensino e aprendizagem de línguas e suas literaturas ("materna" ou "adicionais") quanto os movimentos de formação docente, políticas públicas, orientações curriculares etc., mantendo como objetivo primeiro "[...] promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, sobretudo, um ato político de resistência contra todo o tipo de discriminação e de racismo". (MENDES, 2022, p. 125-126)

Assim, tenho como objetivo apresentar os desdobramentos do argumento apresentado no parágrafo anterior. Para isso, subdivido esse ensaio em mais duas seções, articulando colonialidade, decolonialidade e implicações na pesquisa em educação linguística, seguindo das considerações finais, onde exemplifico um tipo de estudo com um compromisso epistêmico decolonial.

COLONIALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

> [...] A colonização é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos na produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia.
> Na contramão dessa lógica produtora de desvios e aniquilações, a educação emerge como um radical vivo; corporal; vibrante; dialógico; inacabado; alteritário; comunitário; produtor de presença, dúvida, vivência e partilha [...]. (RUFINO, 20221, p. 11)

Em outros trabalhos (CADILHE, 2020a; CADILHE; LEROY, 2020), tive a oportunidade de construir uma reflexão sobre a relação entre

colonialidade, decolonialidade e fazer pedagógico no campo da Linguística Aplicada e da Educação. Retomarei brevemente somente alguns princípios já debatidos, adicionando aqui algumas implicações que tenho observado no campo da pesquisa em educação linguística. Nos referidos trabalhos, parto da contribuição fundamental do sociólogo peruano Aníbal Quijano (2010, p. 84), para quem a colonialidade é compreendida como

> [...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala social.

A colonialidade é entendida como uma das dimensões do processo de colonização, mas que não se finda com a descolonização enquanto libertação política de povos colocados sob dominação sobretudo pelos impérios localizados no norte global.[3] A incessante produção de colonialidade pode ser reconhecida nas suas dimensões analíticas básicas de poder, saber e ser:

> A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudam a diferenciar modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza múltiplas camadas de desumanização

3 Por isso, para alguns/algumas pesquisadores(as) latino-americanos(as) como Catherine Walsh, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Aníbal Quijano (este último já falecido), decolonial se difere de descolonial, dado que o primeiro termo é a reiteração de que a colonialidade não se encerra com processos de descolonização política. Contudo, tal diferenciação se dissolve nas pesquisas em educação e linguagem no Brasil, onde é latente que os duzentos anos de independência de Portugal jamais indicaram uma efetiva libertação dos sistemas de opressão perpetrados pela dominação europeia. Assim, nas pesquisas que desenvolvo, mobilizo tanto a ideia de decolonialidade tal como definida pelo coletivo latino-americano, como também faço uso do verbo *descolonizar*, como uma ação legítima e atitude constante de luta no Brasil pré e pós-independência.

> dentro da modernidade/colonialidade. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 42)

As dimensões analíticas da colonialidade (poder, saber, ser) constituem produtivas ferramentas conceituais que possibilitam (re)enquadres interpretativos outros, fundamentais na construção de inteligibilidade sobre as formas de opressão desempenhadas no mundo social, bem como possiblidade de ação para superação, resistência, (re)existência e justiça social por diferentes agentes, coletivos e movimentos.

Faço destaque aqui aos modos de reconhecimento da colonialidade do saber. Esse tipo de dominação opera sob a manutenção de uma hierarquização de saberes, onde se opõe, de um lado, aqueles produzidos de forma "objetiva", "neutra", "metódica e sistemática", reunidas sob o rótulo "científico", protagonizado sobretudo por homens, brancos, héteros, europeus; em contraposição a saberes outros que não diferem sentir/pensar, que assumem a irredutibilidade dos sujeitos de uma pesquisa e seus compromissos éticos e que compartilham de outras cosmovisões ancoradas em ancestralidades vítimas de ações sistemáticas de genocídios e epistemicídios, como a população negra, indígena, quilombola, de mulheres e lgbtqi[4] – em outras palavras, grupos sociais oprimidos (FREIRE, 2005) ou, ainda, "condenados da terra". (FANON, 2005) Esses outros saberes, por não corresponderem a certos critérios de *cientificidade*, em especial por paradigmas *positivistas* (metodologias de apelos universais, generalizantes, replicáveis, quantitativos), acabam por ter um rótulo sob disputa de forças assimétricas típicas do colonialismo. Em suma,

> ao se levar essa postura colonial a suas últimas consequências, os conhecimentos e os recursos das empresas e das universidades dos Norte precisam ser protegidos sobre um regime restrito de propriedade intelectual. Os conhecimentos e os recursos dos povos do Sul constituem parte da herança comum da humanidade, aos quais as empresas e universidades do Norte[5] tem livre acesso. (LANDER, 2008, p. 46)

---

4 Abreviação para lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer e intersexuais.

5 Com base em Boaventura de Sousa Santos (2010), no campo de estudos por ele denominado de Epistemologias do Sul, Norte e Sul não se reduzem a localidades geográficas no mapa

Como desdobramento da colonialidade do saber, ressalto dois movimentos: a) a instituição de uma ciência mercantil e de um capitalismo acadêmico (LANDER, 2008); b) a perpetuação de metodologias extrativistas. (SANTOS, 2019) Quanto ao primeiro, considero a crítica do sociólogo venezuelano Edgardo Lander a partir da análise da atividade agrícola global, cada vez mais dominada pela captura de uma divisão científica do trabalho produtivo que exclui campesinos e agricultores independentes em favorecimentos a métodos estandardizados e que desconsidera saberes ecológicos e culturais dos locais de produção. Obviamente, vale destacar que tais métodos fazem uso incessante de pesticidas e testes de componentes modificados geneticamente, numa atitude que "cria profundas transformações na prática agrícola, colocando produtores em condições que se assemelham mais às dos empregados das empresas biotecnológicas do que às dos produtores independentes". (LANDER, 2008, p. 49) Essa mercantilização da ciência tem como sequela a geração e manutenção de um capitalismo acadêmico, ainda segundo o sociólogo venezuelano, que denuncia o deslocamento de uma agenda de desenvolvimento científico a favor exclusivamente do desenvolvimento econômico, em que a universidade se reduz a uma instância legitimadora de produtos científicos transferíveis ou comerciáveis – quando não, patrocinados pelas próprias empresas que terão o direito de produção e venda.

Quanto ao segundo desdobramento da colonialidade do saber, saliento aquilo que o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos chama de metodologias extrativistas.[6] O extrativismo, atitude típica de exploração ambiental tratada como recurso e *commoditie*, tem se ampliado como uma prática colonialista na produção de um extrativismo cognitivista e epistêmico: "as metodologias extrativistas são orientadas para a extração de conhecimento sob a forma de matéria prima – informação relevante – que é fornecida por objetos, sejam humanos ou não humanos". (SANTOS, 2019, p. 194) De outros modos,

---

mundial, também se referem a lugares epistêmicos que são divididos por uma linha abissal que separa um mundo cosmopolita de um outro, colonial.

6 Boaventura de Sousa Santos (2019) atribui crédito à crítica ao extrativismo a um conjunto de pensadores(as) com os(as) quais dialogou ou leu antes da sua obra aqui citada, tais como Silvia Cusicanqui, Betasamosake Simpson, Ramón Grosfoguel e Alberto Aacosta; contudo, neste ensaio, faço menção a argumentos exclusivamente a partir do seu texto.

metodologias extrativistas podem ser reconhecidas pelos procedimentos de coleta e análise de dados que se orientam por um pretenso olhar objetivo, neutro, descompromissado do(a) pesquisador(a) que se debruça numa atitude de conhecer-*sobre*, em oposição a conhecer-*com*. Assim, importa mais a replicação e validação de procedimentos do que lidar com a emergência das demandas dos contextos sociais pesquisados, numa perspectiva de aplicação mecânica de orientações para perpetuação de certas epistemes.

Uma vez apontados esses desdobramentos da colonialidade do saber, torna-se relevante considerar que relações podem ser estabelecidas com a pesquisa em educação. Faço essa análise considerando em especial, como citado, a educação linguística – não somente por ser o campo onde tenho maior inserção, mas para também evitar riscos de abstrações ou generalizações na menção a pesquisas no macrocampo da educação. É reconhecível que as pesquisas em educação linguística – e suas interfaces no campo da Linguística Aplicada, da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Análise do Discurso, das Políticas Públicas etc.– são desempenhadas por pesquisadores(as) em universidades em conjunto com professores(as) da educação básica, sejam estes(as) sujeitos agentes da pesquisa (quando em cursos de mestrado e doutorado, por exemplo) ou partícipes nos cenários de geração de dados e intervenção pedagógica. Também é reconhecível a intensificação do lugar dos(as) docentes das escolas como agentes de pesquisa com a relevante ampliação de programas profissionais de pós-graduação, tanto em Letras quanto em Educação. Contudo, compreendendo a colonialidade como um marcador estrutural, universidades e escolas não estão isentos da perpetuação de rastros de uma colonialidade do saber nos termos dos desdobramentos apresentados:

A. A mercantilização da ciência faz-se presente, por exemplo, quando as pesquisas são orientadas exclusivamente pelos interesses do campo científico – confirmação de hipóteses produzidas a partir de uma teoria linguística, comprovação de conceitos gramaticais, testagem de procedimentos analíticos no nível formal, textual e discursivo etc. Outra marca pode ser observada na perpetuação do estabelecimento de um "produto" que tenha sido "testado", com procedimentos

replicáveis como critérios de "validade" independentes do contexto. Assim, a universidade passa a prestar contas a partir da quantidade de produtos transferíveis, não sendo considerado relevante que tipo de transformação aconteceu na relação docente/discente na educação básica bem como o engajamento dos(as) participantes em diversas práticas e eventos de letramentos;

B. A ciência extrativista, por efeito, também se mostra como um dispositivo da ciência mercantil, ao estabelecer critérios de letramento científicos reduzidos a a) manutenção de uma linguagem pretensamente objetiva e neutra, sem atravessamentos pelos modos de sentir e pensar docente; b) exigência de uma retórica de descrição da tríplice seção método – análise – discussão de dados, cuja coerência é colocada à prova seja pela "quantidade" passível de análise estatística, seja pela "qualidade" dos dados extraídos dos contextos de pesquisa, tais como a transcrição de uma aula, a análise de atividades realizadas pelos estudantes, a resposta a questionários e entrevistas que costumam reiterar o sucesso ou insucesso de uma técnica de ensino. Com isso, perde-se o horizonte de construção de inteligibilidade para a tomada de posicionamento e ação criativa do(a) professor(a).

Em síntese, a colonialidade do saber, no que tange à educação linguística, parece atuar de modo a invisibilizar a sala de aula como espaço vivo, dialógico, inacabado, coletivo, partilhado, como bem descrito na epígrafe desta seção, no texto do educador brasileiro Luiz Rufino (2021). Do contrário, a escola é solapada pela engenharia colonial monológica, onde a beleza e a poesia não têm vez, não são "científicas" o suficiente para ocupar as agendas de pesquisa e formação docente no campo da educação linguística. Complementa ainda o autor:

> seguindo o ritmo dos valores da bolsa e não mais das folhas que caem no tempo certo, apostamos em um desenvolvimento que não nos envolve, mas nos distancia da vida. É por isso que falando do mundo e para o mundo que nos foi deixado, nos cabe não necessariamente compreendê-lo, muito menos aceitá-lo,

> mas sim transformá-lo. É o que afirmo: a principal tarefa da escola é a descolonização. (RUFINO, 2021, p. 16)

Nesse sentido, encerro essa seção questionando: é possível apostar no desenvolvimento que "nos envolve" e descolonizar a escola e a pesquisa em educação linguística?

ATITUDE DECOLONIAL E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE

> A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada. Esta é a natureza histórica da educação. Isto explica por que, por exemplo, a principal responsabilidade, para os educadores e educadoras, é de mudar a educação. As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente *molhadas* pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam. (FREIRE, 2021, p. 27, grifo do autor)

Ao finalizar a última seção com uma questão, antecipo que não tratarei, aqui, de um receituário ou uma fórmula "mágica" de pesquisa, e menos ainda ousaria indicar um método que se denominasse "decolonial". Inspirado na perspectiva "pós-método" – de ensino – do linguista indiano B. Kumaravadivelu (2006), compreendo que, no que tange à pesquisa, também é válido investir num movimento que não se reduza a replicação de passos metodológicos desenhados pelos centros científicos das metrópoles globais, e sim que sejam considerados os princípios que, uma vez pactuados e descritos pelo(a) pesquisador(a), abrem outras brechas para criação e ressignificação de práticas.

Esse enquadre interpretativo parece já compartilhado pela educadora brasileira Marli André (2023, p. 96), para quem

> [...] na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela

> a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Mais do que selecionar um método ou nomear uma pesquisa de qualitativa, etnográfica, pesquisa-ação, participante, exploratória ou outras denominações, bem como a avaliação de sua potencial (de)colonialidade, torna-se mais significativo explicitar princípios, compromissos, passos, desenhos da pesquisa para que o(a) interlocutor(as) possa construir uma interpretação conjunta acerca dos resultados gerados. É nesse sentido que se pode considerar a relevância da construção de uma *atitude decolonial*:

> enquanto método define a relação entre um sujeito e um objeto, atitude refere-se à orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Portanto, uma mudança de atitude é crucial para um engajamento crítico contra a colonialidade do poder, saber e ser e para colocar a decolonialidade como um projeto. Atitude decolonial é, então, crucial para o projeto decolonial e vice-versa. (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 45)

Portanto, compreendo que a atitude decolonial no campo da pesquisa em educação linguística traduz-se não com a eleição de um método rigorosamente pré-determinado, mas no engajamento do(a) pesquisador(a) no compromisso com a justiça social, contra as colonialidades dos modos de poder, ser e saber, ao construir uma interação eticamente responsável no mundo social com qual deve estar *encharcado* – para parafrasear a metáfora de Paulo Freire descrita na epígrafe. Freire também orienta, a partir da sua *Pedagogia do Oprimido*, que as experiências em educação (e eu acrescentaria: de pesquisas em educação) não devem ser simplesmente transpostas de um contexto para outro, mas sim reinventadas, num exercício em que se aprende e pesquisa-se *com* e não somente *sobre*. Nesse enquadre, é possível estabelecer um diálogo com a proposta de pesquisas e metodologias não extrativistas de Boaventura de Sousa Santos. Para "conhecer-com", as "orientações

metodológicas não são receitas mecânicas, pelo simples motivo de que os contextos de produção de conhecimento são muitíssimo diversificados". (SANTOS, 2019, p. 216) Complementa o sociólogo com a reflexão de que o(a) pesquisador(a), nesse contexto, "recorre às metodologias do mesmo modo que o artesão recorre às técnicas que aprendeu e aos instrumentos que usa. Ou seja, criativamente e não mecanicamente". (SANTOS, 2019, p. 216) Aqui é explícito o dialogismo com a perspectiva do artesanato intelectual proposta pelo sociólogo estadunidense Wright Mills (2009), que argumenta acerca da importância da "imaginação sociológica" nos modos de engajar-se em um projeto científico, desvinculando-se de amarras de um aplicacionismo técnico daquilo que já é sabido pela tradição. Contudo, ainda recorrendo a Sousa Santos, não se trata de um "espontaneísmo" ou uma "anarquia metodológica": "[...] significa tão só que o investigador tem um compromisso pessoal com o seu trabalho e com a sociedade em geral que não pode ser substituído pelo cumprimento de qualquer receita mecanicamente aplicada". (SANTOS, 2019, p. 218)

Propor o compromisso ético, social, político no horizonte de um projeto de pesquisa é reconhecível nas heranças culturais deixadas por educadores como Paulo Freire, já citado, e Orlando Fals-Borda, sociólogo colombiano contemporâneo a Freire cujas investigações conjuntas com movimentos populares na América Latina tiveram como efeito o desenho da chamada pesquisa-ação-participativa (FALS-BORDA, 2010), resultada da busca de alternativas a partir da frustração do cientificismo eurocêntrico:

> [...] muitos de nós nos frustramos com o colonialismo intelectual que adotamos diante de colegas de países do Norte, pois ele nos impediu de sermos suficientemente independentes e criativos, sendo que, em nossa atual crise, necessitamos de maior liberdade de concepções e mais amplitude de visão. (FALS-BORDA, 2010, p. 360)

Reitero que não se trata de impor uma nova matriz de ordem metodológica, mas sim considerar: a) a indissociabilidade entre docência e pesquisa; b) o reconhecimento da sala de aula como ambientes culturais e fundamentalmente coletivos; c) o compromisso com a realidade social e sua superação/mudança, tendo como marcadores:

> princípios gerais de observação e inferência; recuperar e reinterpretar a história esquecida ou tergiversada das lutas populares; valorizar nossas raízes como povo e utilizar, para essas tarefas, elementos da cultura e do saber cotidianos, da arte e da ciência popular; e comunicar os resultados do trabalho levando em conta níveis de compreensão das comunidades em formas diversas ou estilos diferentes. (FALS-BORDA, 2010, p. 367)

Considerando esses pressupostos na construção de uma atitude decolonial diante da pesquisa em educação linguística, estabeleço a seguir algumas possíveis implicações acerca dos compromissos, princípios e escolhas metodológicas:

1. De modo a afastar-se de uma mercantilização científica, que possamos descolonizar práticas assumindo compromissos éticos, políticos e afetivos com os(as) estudantes na sala de aula, refletindo modos de estabelecer um envolvimento com os sujeitos e com os contextos emergentes na escola;
2. Como estratégia de uma atitude não-extrativista, que as questões e compromissos de pesquisa não partam exclusivamente da testagem ou verificação de teorias linguísticas, mas sim das narrativas, acontecimentos, cenas, demandas da sala de aula que são atravessadas pela diversidade social, cultural e sobretudo compromissadas com uma sociedade mais justa, ética, antirracista, anticapitalista, antipatriarcal em suas manifestações no machismo, homofobia, transfobia, misoginia e outras violências estruturais;
3. Ainda no campo de uma atitude decolonial, que professores(as) sejam engajados como pesquisadores(as) não enquanto replicadores de saberes hegemônicos, mas sim numa artesania pedagógica onde possam conjugar suas experiências, demandas, locais de circulação, interlocutores com os saberes acumulados na academia, na ciência, nas diversas heranças culturais principalmente vitimadas pelos epistemicídios colonialistas dos últimos séculos.

Considerar essas três implicações de uma atitude decolonial diante da pesquisa em educação linguística não significa, por seu turno, deixar o "linguístico" em segundo plano. Como já argumentei em outros trabalhos (CADILHE, 2020b; CADILHE; LEROY, 2020; CADILHE, 2021), pensar uma educação linguística decolonial inclui a mobilização de outros letramentos na sala de aula, em especial no seu modelo ideológico (STREET, 2014), contemplando práticas de linguagem – leitura, oralidade, produção e análise escrita e multimodal – considerando um repertório de temas e textos que não negligenciem o compromisso com a justiça e mudança social. A seleção de diferentes gêneros das esferas midiáticas, científicas, artístico-literárias, da vida pessoal, dentre outros, devem sempre responder a uma dupla demanda: que vozes emergem na sala de aula e o que dizem; como podemos promover uma educação do vivido que estabeleça um diálogo significativo com diversas heranças culturais. (GERALDI, 2015) Não por acaso, essa me parece ter sido a atitude do personagem Henrique, em *O avesso da pele* (2020), ao escutar vozes de seus alunos(as), deixar-se sensibilizar e, considerando seus saberes, mobilizar um romance de Dostoiéviski como um letramento catalisador de reflexões epistêmicas e afetos, tornando aquelas aulas singulares em sua trajetória de uma (curta) vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NARRATIVA DE UMA PRÁTICA

A aposta no envolvimento como uma atitude decolonial no modo de fazer pesquisa em educação linguística vem atuando como um princípio nas pesquisas orientadas no interior do grupo Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH/UFRJ/CNPq). Em um projeto por mim coordenado, (Multi)Letramentos e Interação Social: Direitos Humanos e Diversidade na Formação Docente,[7] desempenhamos[8] uma

7 Projeto FAPEMIG APQ-01894-18.

8 Alterno para o plural dado que esta ação contou com a participação de membros do grupo LAEDH como tutores, a saber: Bárbara Azevedo, Flávia Ferreira e Pedro Souza, todos docentes da educação básica e doutorandos(as) pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a quem agradeço pela parceria e dedica-

ação extensionista de formação continuada de professores da educação básica do município de Juiz de Fora e outras regiões do país.[9] Em um curso com a duração de dez semanas, organizamos um currículo orientado pela narrativização e problematização das práticas de sala de aula dos(as) professores(as) participantes, tendo como fundamentos para reflexões estudos de letramentos na educação linguística e educação em direitos humanos. Na dinâmica proposta, os(as) docentes eram engajados a narrar suas trajetórias de letramentos, cenas que avaliassem ser desafiadoras da sala de aula e demandas passíveis de intervenção reflexiva e acompanhada pelos tutores do curso. A finalização do curso ocorreu com a produção, pelos(as) participantes, de projetos de letramentos possíveis de serem desenvolvidos pelos próprios docentes em suas aulas.

Saliento que a escolha metodológica – reflexão epistêmica a partir das narrativas docentes (CADILHE, 2020b) – teve como efeito um trabalho mais humanizado, dialógico, simétrico e afetivo, uma vez que a interação ao longo do curso era uma prática constante e que o estabelecimento de um espaço de confiança foi fundamental para que isso ocorresse. A instituição de um espaço garantido para as vozes dos(as) docentes pode ser compreendido como uma atitude decolonial dado que

> [...] professores da escola básica podem ser considerados um grupo periférico na medida em que historicamente constituem uma classe à margem da produção do conhecimento socialmente mais valorizado, tendo sido há muitas décadas tratados de fato como 'objeto' de comentários, de pesquisas e de tomadas de decisão de outros grupos que atuam na esfera da educação: acadêmicos, editores, burocratas, ou os denominados 'especialistas' com espaço na mídia, como alguns economistas, psicólogos e jornalistas que, mesmo sem formação específica na área, se prestam a julgar temas da Educação. (DE GRANDE; VALSECHI; VIANNA, 2019, p. 5)

ção. Como será apresentado, os dados gerados na ação extensionista constituem temas das pesquisas dos(as) doutorandos(as).

9 Por conta da pandemia da covid-19, a última turma (2021) ocorreu de forma remota, pelo Google Sala de Aula e Google Meet, o que possibilitou a participação de professores de outras regiões, num total de 21 concluintes.

Ao finalizar o curso, tomamos como objeto de reflexão todos os encontros, os quais foram registrados em vídeo, e o material produzido pelos(as) participantes e socializados na rede *Padlet* – a saber, narrativas e propostas de projetos de letramentos. Mais do que um desenvolvimento profissional docente, nossa avaliação foi de que os caminhos propostos proporcionaram um maior envolvimento que gerou inclusive a continuidade dos encontros mesmo com o curso finalizado, por demanda dos próprios docentes participantes.

Numa primeira análise, observamos: a) as estratégias de engajamento e participação dos docentes, cujos discursos eram marcados por narrativas pessoais e profissionais sensíveis à educação em direitos humanos; b) os temas que foram trazidos à baila pelos(as) participantes, como violência, machismo, misoginia, homofobia, dentre outros, e o modo de articulação em projetos de letramentos como estratégia de educação linguística; c) o papel desempenhado pela extensão que não se propõe colonialista, transmitindo saberes de forma "bancária", e sim assumindo a voz dos(as) professores(as) como protagonistas da formação. Não temos dúvidas de que houve um aprimoramento no campo das práticas de letramentos na escola ancorado na educação em direitos humanos como princípio; mas, para além disso, o envolvimento dos(as) participantes foi o maior fator mobilizador de reflexões, afetos e aprendizagem por todos os membros do LAEDH.

LEITURAS INSPIRADORAS

MOTA NETO, J. C da. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

A obra constitui uma minuciosa análise e reflexão acerca da produção não só de uma pedagogia, mas de todo um pensamento que pode ser compreendido como decolonial, com implicações para diretrizes nos modos de sentir, fazer, pensar e pesquisar o campo da Educação e suas interseções.

LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões*: por uma travessia translingue e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021. Disponível em: https://portal.unila.edu.br/editora/livros/dos-sertoes-para-as-fronteiras-e-das-fronteiras-para-os-sertoes. Acesso em: 7 jun. 2022.

A publicação apresenta modos não somente de refletir, mas, sobretudo, de fazer uma educação linguística decolonial. Mobiliza múltiplos saberes, do literário ao acadêmico, bem como fundamenta as reflexões numa perspectiva de pesquisa não extrativista.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?. *Revista da FAEEBA* – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v22n40/v22n40a09.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

CADILHE, A. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, Dourados, v. 14, p. 56-79, 2020a. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11943. Acesso em: 4 jun. 2022.

CADILHE, A. J. *Letramento e Literatura no Ensino Médio Noturno*: um estudo de caso etnográfico. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CADILHE, A. J.; LEROY, H. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, p. 250-270, 2020. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.01. Acesso em: 4 jun. 2022.

CADILHE, A. J. Narrativas e reflexão epistêmica. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (org.). *Pesquisa narrativa*: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020b. p. 121-137.

CADILHE, A. J. Por uma educação reinventada: Paulo Freire e a formação de professores(as) de línguas. *In*: KLEIMAN, A.; SANTOS-MARQUES, I.; LEURQUIN, E. (org.). *O Humanismo Ético de Paulo Freire*: impactos na configuração de estudos sobre linguagem e ensino. Campinas: Pontes, 2021. p. 59-78.

CADILHE, A. J. "Tenho dificuldades em lidar com essa situação": narrativas, gênero e sexualidade na formação continuada de professores/as. *Humanidades & Inovação*, Palma, v. 4, p. 46-54, 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/483. Acesso em:

DE GRANDE, P.; VALSECHI, M.; VIANNA, C. Desafios éticos e metodológicos em pesquisas sobre letramento do professor: provocações em busca de novos caminhos. *Íkala* – Revista de Lenguage y Cultura, Medelin, v. 24, n. 2, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/2550/255060697007/html/. Acesso em: 21 mar. 2022.

FALS-BORDA, O. Pesquisa-ação, ciência e participação popular nos anos 90. *In*: STRECK, D. (org.). *Fontes da Pedagogia Latino-Americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 355-376.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

KRENAK, A. Entrevista. *In*: KADIWÉU, I.; COHN, S.(org.). *Tembeta*: conversas com pensadores indígenas. Rio de Janeiro: Azouge Editorial, 2019. p. 11-51.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching*: from method to postmethod. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LANDER, E. A ciência neoliberal. *In*: CECEÑA, A. (org.). *Os desafios da emancipação em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 41-87.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GORSFOGUEL, R. (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MENDES, E. Educação Linguística Intercultural. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (org.). *Suleando conceitos em Linguagens*: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2022. p. 123-143.

MILLS, W. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RUFINO, L. *Vence-demanda*: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo*: a formação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

STREET, B. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

TENÓRIO, J. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

CAPÍTULO 6

Investigaciones educativas con perspectiva de género

CATALINA MONTENEGRO-GONZÁLEZ
ROSARIO GARCÍA-HUIDOBRO MUNITA

¿QUÉ ENTENDEMOS POR PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Para el abordaje de una investigación educativa con perspectiva de género, comprenderemos la perspectiva de género como una herramienta y una categoría de análisis de fenómenos sociales. (HARDING, 1996) También como una forma de problematizar la sociedad para, así, identificar desigualdades, reconocer la diversidad por razones de género como construcción social y como una defensa de los derechos de las personas para la justicia y la cohesión. (LAMAS, 1986; SCOTT, 1996; SEGATO, 2018)

Será necesario concebir la perspectiva de género más allá del sistema sexo-genérico (RUBIN, 1975), dado que este replica el binarismo (hombre/mujer), reproduce desigualdades e inequidad social y atribuye una relación inherente entre lo biológico y el desarrollo humano

social, estableciendo jerarquías de lo masculino por sobre lo femenino. (BARRIENTOS; ANDRADE; MONTENEGRO, 2018; SUBIRATS; TOMÉ, 2013) El sistema sexo-genérico ejerce poder a través de la construcción de un modelo social hegemónico y jerárquico que impone una forma particular de configurar la subjetividad, el cuerpo, la posición social y, por consiguiente, anula toda forma de construcción alternativa a la dominante. (BONINO, 2002) Así, se podrían dominar y formar personas que asumen estas condiciones de poder y dominio, a través de su propia subjetividad. (BUTLER, 2010a, 2010b)

Es posible cuestionar estas construcciones y problematizar su comprensión, variando según la cultura, la sociedad o el momento de la historia. (HINES; TAYLOR, 2018) Esto complejizará la perspectiva de género, ya que las singularidades socioculturales en su conjunto se cruzan con situaciones de desigualdad social, discriminación u opresión. A esto, Kimberlé Crenshaw (1991) llamó interseccionalidad, al referirse a las desigualdades y opresiones complejas y diversas y que tendrán efectos variables en los géneros cuando se intersectan en un contexto histórico social específico. Se propone entonces, considerar aspectos interseccionales para realizar un estudio significativo y relevante en el contexto en que se desarrolle.

¿Investigación con perspectiva de género o feminista?

Los estudios de género se posicionan en las Ciencias Sociales y se centran en desmantelar los sesgos androcéntricos de la producción del conocimiento, problematizar los argumentos que justifican y hacen pervivir las relaciones asimétricas de poder y el constante cuestionamiento de situaciones de desigualdad, valorando la experiencia subjetiva de las personas. (CONNELL; REBECCA PEARSE, 2018; LAMAS, 1996; LAGARDE, 2018; SEGATO, 2018)

Por su parte, los estudios feministas proponen nuevas formas de investigar las realidades sociales, lo que problematiza las referencias teóricas, el diseño, los temas y los aspectos éticos de la investigación. (BARTRA, 2012; GORDILLO, 2005) Aun cuando se siguen nutriendo de diseños metodológicos tradicionales (aspectos que serán profundizados en el apartado 3) las investigaciones feministas nutren de elementos

vitales y novedosos a las investigaciones en general y en particular a las que tienen perspectiva de género, cuestionando constantemente todo el proceso de investigación. (GORDILLO, 2005; EICHLER, 1997) Un aspecto clave de ello es lo que Eli Bartra (2012) define como *Punto de vista feminista* caracterizado principalmente por el análisis de categorías y conceptos referidos al patriarcado o la discriminación por género y el desmontaje de dinámicas androcéntricas, pero además empuja la construcción de nuevas formas de concebir la investigación. Estos análisis pueden provocar que, en ocasiones, los límites se desdibujen entre las investigaciones con perspectiva de género y feminista (GORDILLO, 2005) y será el contexto el que guíe los procesos de investigación.

Lo cierto es que es posible tomar elementos significativos y situarlos en las investigaciones según lo que sea relevante para los objetivos del estudio y el impacto en las comunidades educativas con las que se lleve a cabo el proceso.

¿QUÉ IMPLICA UNA INVESTIGACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EDUCACIÓN?

El desarrollo de una investigación con perspectiva de género en un contexto educativo representa una oportunidad para mirar, cuestionar, reflexionar y problematizar la cultura escolar en su conjunto. Además, y si es de interés de los equipos de investigación, pueden tomar elementos de la investigación feminista para lograr su propósito, puesto que "la educación constituye una de las bases centrales en la transmisión de los patrones socioculturales de género desarrollados en los espacios de escuelas, colegios y universidades". (FAINHOLC, 2011, p. 71)

A través de los procesos investigativos con perspectiva de género, se podrán evidenciar situaciones que atenten contra el derecho a la educación equitativa, problematizar dinámicas androcéntricas patriarcales que propician relaciones de poder asimétrica, desigualdad, sesgos, discriminación o violencia por razones de género y que tienen como consecuencia múltiples vulneraciones a colectivos femeninos y de las disidencias sexuales y de género. Esto se materializa a través de acontecimientos, creencias y prácticas vinculadas a sexismo (discriminación por razones de sexo), machismo (creencia en la que el hombre asume

un rol de superioridad frente a la mujer), ginopia (imposibilidad de ver y reconocer los aportes de las mujeres), misoginia (desprecio hacia las mujeres) y refuerzo de estereotipos por parte de personas que conforman la comunidad escolar. Además, se podrán estudiar temáticas vinculadas a la afectividad y el cuidado, la educación sexual, la identidad de género, las problemáticas LGBTIQ+, el empoderamiento femenino, entre otras. (BAEZA REYES; LAMADRID ÁLVAREZ, 2018; BARRIENTOS; MONTENEGRO; BENAVIDES, 2022; INFANTE et al., 2016; VALDÉS, 2013)

Identificar estas situaciones y problemáticas en la escuela será vital para diseñar, desarrollar y evaluar investigaciones con perspectiva de género. A continuación, se proponen algunas pistas para llevar a cabo una investigación situada, responsable y consciente de los espacios educativos que serán estudiados.

¿CÓMO DESARROLLAR UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

En este apartado se proponen en detalle los componentes y fases propias de una investigación educativa y cómo la perspectiva de género puede estar presente de manera transversal en estos procesos. Por ello, en primer lugar, será necesario situarse desde esta perspectiva para identificar desde qué lugar se realizará el estudio.

Para desarrollar una investigación educativa con perspectiva de género, podemos pensar dos vías:

A. **Investigación en temáticas de género o feministas.** En este tipo de estudios, la problemática a conocer y abordar estará asociada a temáticas de género y/o feminista en el contexto educativo, como las que se señalan en el apartado 2;

B. **Investigación educativa con perspectiva de género o feminista**. Estas propuestas pueden llevarse a cabo en clave feminista y/o ser desarrolladas libres de sesgos de género y sexismo. En este tipo de estudios, la problemática puede no estar relacionada directamente con una temática feminista y/o de género, pero – y a pesar de ello – el proceso de investigación incorpora elementos de la perspectiva de género en las

> diversas fases del estudio. Estos elementos pueden ser el posicionamiento de quien investiga, la conformación y tareas del equipo de investigación, los objetivos, el diseño metodológico, la muestra, el análisis, la relación entre quien investiga y quienes participan en el estudio, las jerarquías, los aspectos éticos, la forma de entender el conocimiento, entre otros aspectos.

Para transversalizar el enfoque de género a lo largo de una investigación, a continuación, se desarrollan cada uno de los componentes de una investigación con perspectiva de género.

Hacernos preguntas y definir un problema de investigación con perspectiva de género

En los contextos educativos ocurren múltiples situaciones, de diversa índole que son cruzadas por las relaciones de género ¿Significa ello que todo aspecto y situación de género que acontece en la escuela deberá ser abordado en una investigación? Desde las perspectivas de género y feministas se sugieren los siguientes aspectos:

Lo primero y más relevante, es que las preguntas te afecten en primera persona. (GORDILLO, 2005) Preguntas que estén relacionadas con quienes investigan, con la propia historia como estudiante y docente y las opresiones que se experimentaron o ejercieron, en cuanto al género, en el sistema educativo. (WEILER, 1988) Hacer estas preguntas enraizadas en el contexto y la vivencia de género, permitirá iniciar el camino de una investigación situada, aspecto relevante para la perspectiva feminista. (HARDING, 1996)

Una vez identificadas esas preguntas, se puede reflexionar sobre cómo lo viven o han vivido otras personas en el contexto educativo. Será relevante tomar en cuenta la interseccionalidad para realizar este ejercicio.

A partir de la(s) pregunta(s) es posible acercarse a la problemática del estudio, la cual tendrá relación con modelos, lineamientos institucionales, fenómenos, situaciones o vivencias educativas vinculadas a injusticias, discriminaciones, sesgos y/o sexismos basados en la relación entre géneros. Una vez identificado el problema se puede indagar sobre sus causas y buscar antecedentes (regionales, nacionales e internacionales), para configurar un estado de la situación del estudio.

Construir el objetivo general y los específicos con perspectiva de género

Es relevante comprender que una investigación educativa con perspectiva de género y/o feminista, buscará favorecer aspectos transformadores en el contexto o comunidad educativa, específicamente para mejorar las condiciones de las mujeres u otras identidades vulneradas. (BARTRA, 2012) Se requerirá que los objetivos, general y específicos manifiesten que tema(s) de género se abordará(n) y qué se piensa aportar para mejorar la realidad que se problematiza.

Metodología y diseño metodológico con perspectiva de género

Desde una perspectiva de género y/o feminista, se tomarán en cuenta diversos aspectos en el proceso investigativo, para dar cuenta que la construcción del conocimiento que se da a lo largo de todo el proceso y no únicamente en la fase de análisis y discusión de los resultados. También, para enseñar que los saberes que emergen del estudio no son individuales, sino que se construyen de manera colaborativa y a través de múltiples herramientas. Así, es posible afirmar que investigar no es un proceso objetivo, lineal, perfecto ni acabado. Las investigadoras feministas evidencian que es un camino que compromete biográficamente, una vivencia reflexiva y de aprendizaje discontinuo, que es desjerarquizada y transformativa, donde el error o el no saber es parte de las formas de construir los saberes que no se pueden ocultar. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010; LATHER, 2007)

Además, la perspectiva de género buscará formas de investigar que den cuenta de las realidades y voces de quienes participan. Se trata de mostrar que investigar puede ser un proceso fresco y creativo, que desafía las normas de investigación tradicional para abrirse a una diversidad de modos de conocer. Parte del desafío será buscar formas de investigar que evidencien estos elementos y procesos.

Una pregunta que puede orientar la fase metodológica es ¿Cómo llevar a cabo un diseño metodológico que sea flexible, atento a los cambios, a la singularidad de las personas y sus voces, al trabajo colaborativo y a las diversas formas de generar conocimiento? Para acercarnos a responder estas preguntas, podemos desarrollar enfoques de tipo

cuantitativo y/o cualitativo, según sean nuestros objetivos y el tipo de información que se busca recabar.

Sin embargo, la invitación es a desarrollar estudios educativos con perspectiva de género y/o feministas en la escuela, de tipo cualitativo que se acerquen a comprender la experiencia y la subjetividad, lo que estará más vinculado a la hermenéutica y la fenomenología. Si bien se desarrollan estudios en temáticas de género con enfoque cuantitativo, estos han sido criticados por los estudios feministas, "por su carácter objetivo, su frialdad y el uso de técnicas estadísticas, lo que es poco adecuado para muchas líneas de investigación con enfoque de género". (GORDILLO, 2005, p. 15) Esto no significa que no se puedan incorporar datos cuantitativos para nutrir la investigación, pero se invita a poner el foco central en la experiencia y el proceso cualitativo.

Llegadas hasta aquí, es posible preguntarse ¿Existen diseños metodológicos feministas? Si bien podemos encontrar diversas discusiones frente al tema, nuestra posición es que los estudios de tipo feminista, de género y no sexistas, no han creado nuevos diseños, sino que utilizan los diseños metodológicos tradicionales acordes con los planteamientos epistemológicos feministas. (HARDING, 1996) Es decir, usan los diseños metodológicos que permiten subvertir las relaciones de poder y jerarquía entre quien investiga (sujeto) y *lo que es investigado* (objeto), romper con la dicotomía público-político y privado-íntimo, explicitar la relación entre teoría y práctica, potenciar las relaciones y los procesos colaborativos. Todo ello con la finalidad de generar conocimiento y apostar por prácticas reflexivas y transformativas de la realidad. Así, cualquier diseño metodológico que se utilice para una investigación de tipo feminista o no sexista, buscará oponerse al positivismo y androcentrismo que se anida en las formas tradicionales de hacer investigación, para pensar de otra manera las relaciones y formas de construir conocimiento.

Respecto a los tipos de diseños metodológicos que pueden ser considerados al momento de pensar una investigación con perspectiva de género y/o feminista, los más utilizados en el ámbito educativo son la Investigación Acción Participativa (IAP) (SALDAÑA-BLASCO, 2018), la Investigación Biográfica Narrativa (CASEY, 1995-1996; MUNRO, 1998; SMITH, 2012) y la Etnografía con enfoque feminista. (ÁLVAREZ VEINGUER; ARRIBAS LOSANO; DIETZ, 2020; CASTAÑEDA SALGADO, 2012; MUÑOZ SANCHEZ; ÁLVAREZ GARCÍA, 2015)

Estos tipos de diseños han permitido desafiar las narrativas educativas dominantes para reescribir nuevos relatos sobre formas de hacer escuela y cultura, desde la voz de las mujeres. Además, han posibilitado a los cuerpos docentes adoptar una posición crítica y reflexiva para hablar y ser escuchados(as), narrando aquello que viven y que les pasa en la escuela. Finalmente, estas metodologías responden a las necesidades de las mujeres y buscarán generar transformaciones en sus realidades (FLAMTERMESKY, 2014), a través de procesos colaborativos y de transformación concreta en la realidad educativa que se expande a diversas colectividades marginadas e invisibilizadas por razones de género.

Planificación del estudio

Respecto a la forma de planificar el estudio, se tomará en cuenta que, una investigación con perspectiva de género y/o feminista y no sexista dará prioridad a los aspectos reflexivos, al diálogo y la construcción colaborativa del saber. Como una investigación feminista y no sexista busca favorecer la transformación, es importante incorporar, al inicio del proyecto, un diagnóstico para conocer el contexto, las personas, intereses y necesidades. Asimismo, se propondrá un encuentro final para conocer las percepciones sobre el aporte del estudio a la comunidad educativa o personas con quienes se desarrolló el estudio.

Muestra

Un estudio con perspectiva de género y/o feminista considerará como sujetos de comprensión y análisis, principalmente a grupos humanos vulnerabilizados u oprimidos, siendo estas niñas, mujeres y disidentes sexuales principalmente. Se procurará además la participación de hombres y mujeres de manera paritaria, así como incorporar voces de las diversidades sexuales y de género, aplicando cruces interseccionales, para no dotar de sesgos a la muestra.

Análisis de la información y socialización de los resultados

La perspectiva feminista señala que quien investiga no es neutral, ya que la historia o biografía de quien(es) investiga(n), no está aislada de

lo que ocurre en el estudio, de las decisiones que se toman y de cómo esto afecta a la investigación y el análisis de la información. (CHARMAZ, 2012; OLESEN, 2013)

Desde una perspectiva de género se sugiere realizar las siguientes acciones:

A. Desarrollar un proceso de codificación y/o categorización que explicite las intenciones y la biografía y posicionamiento de quien investiga, para analizar desde aquello que remueve y afecta;
B. Hacer del proceso de codificación y triangulación un encuentro reflexivo, dialogado y participativo entre diversas voces, para generar un cruce de saberes;
C. Evitar sobre codificar los datos (sean estos relatos, imágenes o videos) para no cosificarlos y así dejar espacio al afecto, el error, el no saber, la sorpresa y lo emergente;
D. Buscar diversas estrategias (no necesariamente académicas) para difundir y socializar los resultados del estudio, tanto con los grupos participantes como con la comunidad educativa involucrada.

Ética en la investigación y las relaciones

Uno de los aportes de la perspectiva de género y feminista, es que investigar no es un proceso individual ni aislado de la realidad, sino que es un proceso reflexivo y de aprendizaje, basado en las relaciones que se construyen durante el estudio. (ACKER, 2000; CEGLOWSKI, 2000) Es por esto que se sugiere que una investigación con perspectiva de género y/o feminista – además de incorporar aspectos éticos propios de la investigación en Ciencias Sociales – cuide las relaciones de quienes investigan y quienes son parte del estudio, sin establecer jerarquías.

Será importante, tener en cuenta los siguientes aspectos:

A. Concebir el estudio de manera colectiva y que, quienes conforman la comunidad educativa puedan aportar ideas que permitan nutrir la propuesta con diversas visiones para hacer del proceso un recorrido reflexivo y relacional;

B. Si las personas que participan en el estudio son docentes y/o estudiantado, será necesario que se involucren desde el inicio en la indagación y no tengan un rol únicamente de composición de la muestra pues, desde una perspectiva feminista las personas que participan en el estudio son más vistas como colaboradoras que como objetos pasivos en el proceso. (MUNDAY, 2014)

Formas de escritura y utilización de las fuentes

Una investigación con perspectiva de género y/o feminista utilizará un lenguaje no sexista en todo su proceso de diseño, ejecución y escritura de informes finales. Asimismo, buscará formas de reconocer el aporte y saber de las mujeres, a través de la utilización de referencias bibliográficas y formas de citación que las visibilice, utilizando nombre y apellido(s).

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FEMINISTA: UN CASO

Presentamos el caso de una investigación educativa feminista que se desarrolló en 2019, para la obtención del grado de Magíster en Arte, Pensamiento y Cultura Latinoamericanos, de la Universidad de Santiago de Chile. Su autora fue Natalya Fierro Navarro Gilabert y su tesis se tituló "Nuevas didácticas para el aula desde la creación artística colaborativa con perspectiva de género". Su trabajo surgió como una necesidad personal por encontrar la propia subjetividad como profesora y artista, desde su lugar de trabajo en la Escuela primaria Blas Cañas, en Santiago de Chile, donde fue profesora de Educación Artística durante 3 años. Es relevante señalar que su posición feminista la llevó a conocer y relacionarse con la pedagogía feminista, por lo que uno de los principales motivos que la impulsó al desarrollo de esta investigación, fue la intención de crear espacios que resistieran al sistema educativo sexista que perpetúa las injusticias, discrimina, oprime y violenta lo diferente. El objetivo principal del estudio fue incorporar elementos de la pedagogía feminista para promover espacios de subjetividad y nuevas formas de enseñanza-aprendizaje en la Educación Artística. Así, ella planteó tres objetivos específicos: (1) analizar el desarrollo del concepto de subjetividad y su implicancia en la enseñanza; (2) conceptualizar diversos elementos de

la pedagogía feminista y sus dimensiones didácticas; y (3) desarrollar un proyecto artístico pedagógico que permitiera implementar los elementos y estrategias didácticas feministas en el aula y analizar los procesos de subjetividad del estudiantado respecto al tema de los estereotipos.

Las metodologías con las que decidió trabajar fueron la A/R/Tografía y la autoetnografía pues, este cruce le permitió analizar su propio ejercicio docente que realizaba con 6º año de primaria. La profesora-artista inició el proyecto artístico-pedagógico reflexionando con el estudiantado sobre los roles y estereotipos de género en el lenguaje, para luego invitarles a crear frases que subvirtieran los roles tradicionales del género. Luego les invitó a bordar dichas frases. La técnica del bordado se transformó en el medio de expresión y reflexión crítica que llevó al estudiantado a cuestionar los estereotipos y roles de género impuestos. La investigadora fue parte de todo el proceso creativo con el estudiantado, desarrollando una observación participativa. A su vez, para tener mayor conocimiento sobre las inquietudes, reflexiones y aprendizajes del estudiantado, realizó grupos focales a lo largo del proyecto. Una vez concluido el proyecto artístico pedagógico, la investigadora realizó un análisis de su ejercicio docente en relación a los elementos de la pedagogía feminista, tales como reflexividad, vínculos, afectos, emociones, cuerpo, subjetividad y diálogo.

Finalmente, su tesis entrega los siguientes aportes relevantes. En primer lugar, enseña una actividad docente con perspectiva de género. Si bien esta fue desarrollada desde la asignatura de Artes Visuales, puede ser abordada desde otras asignaturas curriculares. Por último, la tesis es valiosa por cuanto enseña la experiencia de incorporar, en el propio ejercicio docente, la pedagogía feminista y llevarnos a reflexionar sobre los infinitos aportes de esta en la educación.

LECTURAS INSPIRADORAS

CHILE. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Perspectivas de género en programa Acciona: una propuesta desde la Región de Los Lagos. *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*, Santiago de Chile, 4 nov. 2020. Disponible en: https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/perspectiva-genero-programa-acciona/. Acceso en: 5 mayo 2021.

Este texto sistematiza una experiencia de incorporación del enfoque de género en un programa de artistas docentes en dos escuelas del sur de Chile. Nos parece que el libro es interesante de leer porque es una de las pocas propuestas respecto de la vinculación entre experiencias artísticas, educación y género que se pueden encontrar en Chile y que da pistas concretas a través de gráficos y ejemplos de cómo se pueden llevar a cabo estas experiencias en el contexto educativo, da pistas muy claras.

GARCÍA-HUIDOBRO-MUNITA, R.; MONTENEGRO-GONZÁLEZ, C. Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, v. 24, n. 1, p. 440-455, 2020. Disponible en: https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10259. Acceso en: 16 abr. 2021.

Se trata de un artículo referido a la incorporación del enfoque feminista, pero esta vez en una experiencia formativa con estudiantes de pedagogía en Santiago. Nos parece interesante porque visibiliza una discusión social presente en los últimos años respecto de la relación entre la formación, el ejercicio docente y el feminismo. Estas reflexiones se enriquecen a través de experiencias artísticas que realizan estudiantes de pedagogía, lo que también permite visualizar de manera clara, las maneras en que se pueden materializar estas reflexiones.

REFERENCIAS

ACKER, S. In/out/side: Positioning the researcher in feminist qualitative research. *Resources for Feminist Research*, [*s. l.*], v. 28, n. 1-2, p. 189-208, 2000. Disponible en: https://www.proquest.com/docview/194894506?parentSessionId=VKpRW31mF7OX4%2FRcICOJe3MCe8yTHu2bs7wFLsfKtDI%3D. Acceso en: 23 oct. 2021.

ÁLVAREZ VEINGUER, A.; ARRIBAS LOSANO, A.; DIETZ, G. *Investigaciones en movimiento*: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

BAEZA REYES, A.; LAMADRID ÁLVAREZ, S. Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, v. 36, n. 2, p. 471-490, 2018. Disponible en: https://revistas.um.es/rie/article/view/298061. Acceso en: 27 ene. 2019.

BARRIENTOS, P.; ANDRADE, D.; MONTENEGRO, C. La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Cuaderno de Educación y Desarrollo,* Santiago de Chile, n. 81, p. 1-13, 2018. Disponible en: https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf. Acceso en: 25 mar. 2020.

BARRIENTOS, P.; MONTENEGRO, C.; ANDRADE, D. Perspectiva de género en prácticas educativas del profesorado en formación: una aproximación etnográfica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 11, n. 1, p. 235-255, 2022. Disponible en: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/15640. Acceso en: 15 dic. 2022.

BARTRA, E. Acerca de la investigación y la metodología feminista. *In*: BLAZQUEZ GRAF, N.; FLORES PALACIOS, F.; RÍOS EVERARDO, M. (ed.). *Investigación feminista*: epistemología, metodología y representaciones sociales. Ciudad de México: UNAM, 2012. p. 67-78.

BUTLER, J. *El género en disputa*. Madrid: Paidós, 2010a.

BUTLER, J. *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra, 2010b.

BONINO, L. Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, Castellón de la Plana, n. 6, p. 7-35, 2002. Disponible en: https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_81/documentos/desarrollo_profesional_81.pdf. Acceso en: 7 nov. 2008.

CASEY, K. The New Narrative Research in Education. *Review of research in Education*, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, n. 1, p. 211-253, 1995-1996. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/1167282. Acceso en: 27 jun. 1998.

CASTAÑEDA SALGADO, M. Etnografía Feminista. *In*: BLAZQUEZ GRAF, N.; FLORES PALACIOS, F.; RÍOS EVERARDO, M. (ed.). *Investigación feminista*: epistemología, metodología y representaciones sociales. Ciudad de México: UNAM, 2012. p. 217-238.

CEGLOWSKI, D. Research as Relationship. *Qualitative Inquiry*, Los Angeles, v. 6, n. 1, p. 88-103, 2000. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107780040000600106. Acceso en: 13 ene. 2007.

CHARMAZ, K. The Power and Potential of Grounded Theory. *Medical Sociology*, Oxford, v. 6, n. 3, p. 1-15, 2012. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/107780040000600106. Acceso en: 15 oct. 2015.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/1229039. Acceso en: 14 abr. 1995.

CONNEL, R.; PEARSE, R. *Género*: desde una perspectiva global. Valencia: Universitat de València, 2018.

CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (comp.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

EICHLER, M. Feminist Methodology. *Current Sociology*, London, v. 45, n. 2, p. 9-36, 1997. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/1229039. Acceso en: 6 feb; 1999.

FAINHOLC, B. *Educación y género.* Una perspectiva social, cultural y tecnológica. Buenos Aires: Lugar, 2011.

FLAMTERMESKY, H. Mujer frontera. Experiencia de investigación acción participativafeminista (IAPF) con mujeres víctimas de la trata de personas. *Athenea Digital*, Barcelona, v. 14, n. 4, p. 389-400, 2014. Disponible en: https://atheneadigital.net/article/view/v14-n4-flamtermesky. Acceso en:24 jun. 2017.

GORDILLO, A. ¿Qué es lo novedoso del método de investigación feminista?. *Encuentro*, Managua, n. 70, p. 7-16, 2005. Disponible en: https://www.camjol.info/index.php/ENCUENTRO/article/view/4234. Acceso en: 15 sep. 2010.

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.

HINES, S.; TAYLOR, M. *Is gender fluid?*: a primer for the 21st century. London: Thames & Hudson. 2018.

INFANTE, A.; BERGER, C.; DANTAS, J. *et al*. *Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016*. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales. Santigo de Chile: Fundación Todo Mejora Chile, 2016.

LAGARDE, M. *Género y feminismo*: desarrollo humano y democracia. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2018.

LAMAS, M. La antropología feminista y la categoría "género". *Nueva Antropología*, Ciudad de México, v. 8, n. 30, p. 173-198, 1986. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/159/15903009.pdf. Acceso en: 27 feb. 1994.

LAMAS, M. La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, [Madrid], p. 216-229, 1996. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf. Acceso en: 13 jun. 2001.

LATHER, P. *Getting Lost*. Feminist Efforts toward a Double(d) Science. New York: University of New York Press, 2007.

MUNDAY, J. The Practice of Feminist Focus Groups. *In*: HESSE-BIBER, S. (ed.). *Feminist Research Practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. p. 166-184.

MUNRO, P. *Subject to Fiction*. Women Teachers`Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance. Philadelphia: Open University Press, 1998.

MUÑOZ SÁNCHEZ, P.; ÁLVAREZ GARCÍA, M. La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismos*, Alicante, n. 25, p. 133-157, 2015. Disponible en: https://feminismos.ua.es/article/view/2015-n25-la-escucha-etnografica-en-la-violencia-de-genero-desde-. Acceso en: 23 mayo 2017.

OLESEN, V. Feminist qualitative research and grounded theory: complexities, criticisms, and opportunities. *In*: BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (ed.). *The Sage handbook of Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013. p. 417-435.

RUBIN, G. El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. *In*: LAMAS, M. (comp.). *El género*: la construcción cultural de la diferencia sexual. Ciudad de México: PUEG-UNAM/Porrúa, 1975. p. 35-97.

SALDAÑA-BLASCO, D. Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, Sevilla, n. 11, p. 185-199, 2018. Disponible en: https://revistascientificas.us.es/index.php/HyS/article/view/5136. Acceso en: 15 oct. 2020.

SCOTT, J. El género: una categoría útil para el análisis histórico. *In*: LAMAS, M. (comp.). *El género*: la construcción cultural de la diferencia sexual. Ciudad de México: PUEG, 1996. p. 265-302.

SEGATO, R. L. *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

SUBIRATS, M.; TOMÉ, A. *Balones fuera*. Reconstruir los espacios desde la coeducacion. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2013.

SMITH, J. M. Reflections on using life history to investigate women teachers' and career decisions. *Qualitative Research*, London, v. 12, n. 4, p. 486-503, 2012. Disponible en: https://revistascientificas.us.es/index.php/HyS/article/view/5136. Acceso en:21 mayo 2017.

VALDÉS, T. Género en la escuela, o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia*, [*s. l.*], n. 49, 46-61, 2013. Disponible en: https://www.yumpu.com/es/document/read/36464789/genero-en-la-escuela-o-la-porfiada-desigualdad-revista-docencia. Acceso en: 3 dic. 2015.

WEILER, K. *Women Teaching for Change.* Gender, Class and Power. Westport: Garbey Publishers, 1998.

CAPÍTULO 7

Modos de pesquisar
ensinando e aprendendo na perspectiva da educação antirracismo

MARIA NAZARÉ MOTA DE LIMA
ANA LÚCIA SILVA SOUZA

INTRODUÇÃO

> *REFERÊNCIAS: colegas docentes (palavras e ações), estudantes (palavras e ações), leituras de mundos, reflexões com ativistas sociais, leituras de palavras.*
> Azoilda Loretto da Trindade (2010, v. 5, p. 15).

A escrita deste capítulo estava sendo finalizada no dia 7 de setembro de 2022 quando, em meio a um ar tenso, e às vésperas de uma das eleições mais importantes dos últimos tempos na história do Brasil, só se ouvia em toda a imprensa as notícias sobre as comemorações de 200 anos de independência oficial do país. Ouvimos!

Ouvimos e seguimos na escrita do artigo, que traz a experiência de duas educadoras ativistas do movimento negro por educação, da

área de linguagens, com participação nas ações afirmativas que foram desenvolvidas no Brasil, nas duas décadas passadas, sobretudo visando à formação de professores(as). Como é prazeroso escrever em dupla, em parceria de anos e anos, entrelaçando atenção aos afazeres familiares, acadêmicos e de ativismo político. Entrelaçando vidas.

Em pleno feriado nacional, fizemos as últimas revisões do texto. Conversamos muito sobre tudo. Em meio a nosso conluio acadêmico, movimentamos nossas bocas para falar sobre as ruidosas notícias das comemorações dos 200 anos de independência e sobre outras notícias bem menos visibilizadas, mas muito importantes – e o capítulo em processo.

Comentamos sobre o gigantesco aumento da inflação que penaliza as famílias mais empobrecidas, e que são os estudantes dessas famílias que estão nas escolas públicas, recebendo as merendas, por vezes, apenas com bolachas, sucos, macarrão com baixo valor nutritivo; e criança com fome tem menos energia para estudar... Também comentamos sobre a situação dos índios pataxós, assim como outras etnias que sistematicamente vêm denunciando invasões e assassinatos sem que vejam valer as políticas públicas de Estado que deveriam lhes garantir direitos, direito à vida!

E, quando falamos em direito, lembramos – e celebramos – os dez anos de promulgação da Lei n° 12.711/2012, que nos permite ver nas mídias múltiplos corpos, vozes, estéticas de estudantes e a chamada "a universidade mudou de cara", "a universidade está mais plural". Mas, para além da fotografia que estampa uma conquista, queremos falar também do quanto ela é fruto de um processo histórico de luta, fruto das nossas formas de ser estudante e de fazer ciência, de fazer educação, considerando experiências e trajetórias potentes de professores(as) pesquisadores(as) empenhados(as) em mudar uma fotografia por outra, atuações que inspiraram políticas públicas e são narradas aqui e em outros espaços discursivos, como referências de ações afirmativas na educação básica e ensino superior.

Para além de comemorar nossa visibilidade na atual fotografia, passamos a historicizar algumas cenas das quais participamos, estivemos e/ou estamos próximas, emblemáticas pelos efeitos e impactos positivos percebidos nas trajetórias individuais e coletivas de sujeitos em ambientes de aprendizagem.

No Brasil de 2003, a Lei n° 10.639, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o sistema de ensino, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9.394/96 nos seus artigos 26A e 79B completa 20 anos de existência. São duas décadas de muito trabalho em torno de diversas ações, programas e projetos – alguns com vida antes mesmo da lei – em movimentos para dar conta de sua implementação.

Queremos chamar vocês para a conversa – dizer como políticas como essa chegaram até aqui – e, também do quanto ainda temos que caminhar. O que se faz coletivamente, como traz Azoilda Trindade (2010, v. 5, p. 15), e podemos ler na nossa epígrafe "REFERÊNCIAS: colegas docentes (palavras e ações), estudantes (palavras e ações), leituras de mundos, reflexões com ativistas sociais, leituras de palavras".

Por que é importante discutir e praticar teorias e metodologias antirracismo?

Sankofa, um dos símbolos do cosmograma Adinkra da África Ocidental, sopra o porquê em nossos ouvidos: "Nunca é tarde para voltar ao passado, para ressignificar o presente e reconstruir o futuro!".

NARRAR AS EXPERIÊNCIAS E REFLETIR SOBRE ELAS

Para conversar acerca dessas experiências, é bom lembrar que um marco legal importante, quando se trata de políticas públicas afirmativas no Brasil é a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e a Intolerância, realizada de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. Das negociações ocorridas resulta a Declaração de Durban que, em seu primeiro artigo, diz que o racismo é um dos grandes impeditivos para a garantia de direitos. A partir dela, o governo brasileiro reconhece, oficialmente, a existência do racismo no país e assina protocolos internacionais, comprometendo-se a promover ações com fins a minimizar os efeitos das desigualdades raciais na sociedade. Esse fato tem uma forte relação com todas as experiências que serão descritas nas seções seguintes.

De modo geral, precisamos lembrar "Durban". O que significa remeter a, quando o país se torna signatário e a quando, além das delegações oficiais, outros grupos sociais se fizeram presentes na conferência. Para

nós, uma história ainda pouco contada é como o movimento negro, em especial as mulheres negras, trabalharam para construir a ida à conferência. Reuniram-se, reivindicaram, propuseram, se mexeram, protagonizaram discussões importantíssimas em torno da questão e, lá, estavam preparadas para influir na utopia, mas também nos rumos necessários do que seria um futuro sem racismo... (CARNEIRO, 2002)

Precisamos lembrar que a presença desses corpos contribuiu para juntar e fazer acontecer uma grande roda, que ajudou a fortalecer o Movimento Negro Educador como um produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. (GOMES, 2017) São saberes transformados em reivindicações, com efeito nas ações governamentais pós-conferência. Esse momento histórico aconteceu logo após a eleição do presidente Lula que, em 2003, necessariamente, se vê obrigado a compor a então Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).[1]

O fato de intelectuais do Movimento Negro e do Movimento de Mulheres Negras assumirem a gestão nas políticas de Estado, no período, reorienta o papel político desses movimentos e impacta consideravelmente a concepção das políticas públicas voltadas para a população negra e, especialmente, para a educação no país, com repercussões nas propostas de programas e ações para efetivação da Lei nº 10.639/03.

Pensar a efetivação da Lei nº 10639/03 requer considerá-la como um processo, desde antes de sua existência, já que não ocorre da noite para o dia. Requer colocar em evidência o trabalho contínuo de professores e professoras, gestores e gestoras, em sua maioria negros, que já faziam trabalhos dentro das escolas, ações nem sempre reconhecidas ou valorizadas, até mesmo proibidas ou atacadas, mas sempre acontecendo. Até hoje ainda é um pouco assim.

A participação na Conferência de Durban foi importante para fazer essa roda girar porque, quando falamos de feitos negros e/ou revolucionários, no caso epistemologias negras e etnométodos nas ações afirmativas, muitas vezes o que sobressai é o produto, mas não se veem os processos, aquilo que acontece nos bastidores.

---

1 Ver matéria sobre o assunto em: https://memoria.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/03/ministra-diz-que-seppir-foi-criada-em-2003-apos-decadas-de-negacao-do.

Assim, é salutar considerar que os avanços positivos obtidos por nós, negros, com as ações afirmativas, como tratado neste texto, resultam de lutas históricas, de envolvimento e participação de sujeitos invisibilizados, desde a travessia no atlântico, o que lembra o movimento Sankofa: voltar atrás, para seguir em frente...

APRENDENDO COM NOSSAS EXPERIÊNCIAS ANTIRRACISMO

CEAFRO – uma longa história

O programa Educação e Profissionalização para Igualdade Racial e de Gênero (CEAFRO), vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi criado em 1995, visando responder a questionamentos e reivindicações do movimento negro organizado, o qual constata, nos anos de 1990, a precariedade da escolarização de jovens negros inseridos nas escolas públicas sem qualidade e que não dialoga com as suas referências culturais. O CEAFRO, hoje Instituto CEAFRO (Iceafro), que em sua trajetória contou com apoio de órgãos públicos e diversas agências de cooperação, teve papel fundamental no que diz respeito à instituição de políticas públicas de combate ao racismo na educação, na Bahia, com repercussões em outros cenários no país.

O programa começou como um curso profissionalizante direcionado a jovens negros, no qual ocorria a chamada Formação para Cidadania, centrada em questões de identidade racial, história da África, cultura afro-brasileira, dentre outros. A partir daí, foi possível sistematizar aspectos importantes que compuseram um programa de formação, aplicado junto a professores, gestores e funcionários de escolas. A experiência de formação, por sua vez, gerou um documento, ainda utilizado na rede municipal de ensino de Salvador, intitulado *Diretrizes curriculares para a inclusão da história afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino de Salvador*.[2]

2 Ver em: Salvador (2005).

O trabalho desenvolvido, implicado na proposição de políticas públicas, em linhas gerais, buscou chegar a um público de jovens estudantes da educação básica e também seus educadores, na escola pública, com desdobramentos no ensino superior e em organizações governamentais e não governamentais, lideranças e contextos quilombolas e outros.

A formação de professoras gerou bastante impacto associado à implementação da Lei nº 10.639/03, e antes dela, de modo que cursos diversos foram assumidos com este propósito, textos foram produzidos e publicados, a experiência foi analisada em Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC), dissertações e teses de doutorado. (LIMA, 2012)

O grande diferencial de atuação do programa se situa nos modos de produzir conhecimento, gerando o que denominamos como "epistemologias negras" e "etnométodos", rompendo com dicotomias presentes nos modos eurocêntricos de ensinar-aprender.

As epistemologias negras consistem em movimentos de ação/reflexão sobre vivências emancipadoras afro-brasileiras, práticas e tradições, visando sua legitimação nos espaços de poder em que pessoas negras – pretas e pardas e também indígenas, passam a ser inseridas especificamente em todas as etapas da educação – da básica até a superior. Assim, autores negros, suas obras, artistas e intelectuais, geralmente silenciados, inferiorizados, foram referências obrigatórias nas atividades do CEAFRO, e são em diversos outros programas, projetos e atividades, de modo a visibilizar autorias negras e inseri-las como fonte de conhecimento na ciência que queremos e que faz sentido para estudantes e professores(as), afro-brasileiros(as) ou não.

Como etnométodos, consideramos os modos de fazer ações de formação no desenvolvimento do programa, retomados e reencontrados em vivências, práticas e tradições afro-brasileiras e que permitiram a sobrevivência e continuidade da nossa existência no país. São as rodas que estão na capoeira, no xirê, no samba e em ouras expressões; são o mercado africano, em que símbolos caros à tradição se dispõem lado a lado com obras escritas que nos lembram que todos legitimidade em seus conhecidos. Enfim, possui valor civilizatório, não só o que está escrito, mas o que está na oralidade, nos gestos, e na memória.

Os etnométodos, associados às epistemologias negras, movimentamos, portanto, como direito e como forma de marcar a horizontalidade de conhecimentos negros, sejam acadêmicos ou não, frente a outras

matrizes civilizatórias afro-brasileiras, considerando que, se eles ainda não estão na escola e na universidade, é porque o racismo, o eurocentrismo não permitiram, daí a retomada, numa experiência como esta, de educação para a igualdade racial e de gênero.

Em outras palavras, esses caminhos escolhidos têm o propósito de enunciar a pessoa negra como detentora de direitos e de conhecimentos que precisam ser valorizados social e academicamente.

No CEAFRO – Educação e profissionalização para a igualdade racial e de gênero, a partir de três princípios básicos definidores das formas de atuação nas expressões afro-brasileiras – identidades, ancestralidade e resistência, outros conceitos nos guiavam nas escolhas do referencial de formação, e a roda sempre era escolhida como organização do grupo para as atividades propostas, permitindo uma metodologia participativa, dialogada, interseccional.

Todas essas tecnologias não são inventadas; elas estão gravadas em nosso corpo-memória, passam a adentrar espaços como o da universidade e, aos poucos, vão tomando outra cara, mais próxima de uma narrativa que nos permite voltar para trás e saber ser tempo de apanhar o que nos constitui, não no âmbito individual, mas sempre coletivo.

E seguimos conversando, voltando nosso pescoço para traz e projetando futuros. Vamos a uma outra experiência de educação antirracista, desta vez para estudantes no ensino superior, que também se apoiou em epistemologias negras e etnométodos em suas atividades de formação.

CONEXÕES DE SABERES – AINDA TRAJETÓRIAS

Entre 2005 e 2012, a UFBA assumiu um programa, denominado "Conexões de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares". O Conexões, vivo em nossas mentes até hoje, foi um programa de permanência de estudantes cotistas que resultou de uma parceria entre a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) e o Observatório de Favelas, do Rio de Janeiro (RJ).

Na UFBA foram muitas vivências compartilhadas com colegas e com estudantes dos mais diversos cursos, com uma característica

comum: maioria declaradamente negra, alguns indígenas e alguns brancos, todos oriundos de família de baixa renda, tentando mudar sua condição de vida e a de suas famílias. Na coletividade, celebramos conquistas, e avanços que se registraram nesses anos de trabalho, em meio a conflitos, desafios e contradições, provocados pela presença insurgente de jovens exibindo marcas de um pertencimento identitário fundado em culturas interditadas no ambiente da Universidade.

Como pesquisadoras/professoras inseridos em estudos e práticas das relações raciais na educação, atuando, sobretudo, como profissionais de letras e linguística, numa perspectiva inter/transdisciplinar e transcultural, propomos e coordenamos algumas ações do programa, principalmente de formação de estudantes e de professores(as) da escola pública, intercambiando conteúdos e práticas pedagógicas centradas cultura afro-brasileira e também oriundas de outras matrizes culturais, ainda não consideradas legítimas na academia, ou seja, lançamos mão de epistemologias negras e etnométodos na experiência de formação com estudantes de diferentes cursos de graduação.

Nosso pertencimento étnico-racial, como grupo de coordenação e bolsistas, fazia com que fôssemos vistos(as) com estranheza no campus, enquanto movimentávamos bases teórico-metodológicas acionadas e/ou gestadas coletivamente pelos integrantes do Programa na sua trajetória, praticando o teorizar sobre educação antirracismo e apontando possibilidades de pensar uma sociedade igualitária.

O "Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares" que conheceu diversas equipes de coordenação em sua trajetória elegeu, já no primeiro ano de implementação do programa na UFBA, como "espinha dorsal" da sua proposta acadêmica, a questão de raça-gênero no programa. Essa questão de raça-gênero é fundamental para possibilitar a aproximação das comunidades e, também, para que os sujeitos envolvidos saibam quem são e construam sua trajetória acadêmico-profissional a partir dessa condição. Por isso, a transversalização da dimensão étnico-racial e de gênero no currículo da formação dos bolsistas, que atuavam nas comunidades de onde provinham, replicando a formação recebida com estudantes do ensino fundamental e médio, inclusive em cursinhos pré-vestibulares.

O fato de a universidade ter um programa como esse instaura conflitos e tensões, porém, possibilita rupturas e construções

epistemológicas significativas. É das epistemologias negras que falamos. Essas construções, resultantes dos caminhos encontrados para lidar com os impasses gerados pela experiência, incidem não somente sobre os segmentos beneficiados, estendendo-se para outros tempos/espaços. É o que aconteceu com o Conexões, mesmo após ter sido extinto, cujos sujeitos e ações diferiam tanto, eram tão estranhos à instituição universitária, historicamente afinada com interesses não tão populares ou comunitários.

As vivências no programa, as referências teóricas acionadas, os conhecimentos elaborados e reelaborados no âmbito dessa experiência afro- diaspórica e o acionamento dos etnométodos, valorizando o cotidiano e as expressões culturais afro-brasileiras, nos dão elementos para vislumbrar, ainda que utopicamente, outras possibilidades de convivência, interação, diálogo, produção de conhecimentos, relações eticamente defensáveis, trocas simbólicas equânimes e horizontais, nesta convivência em contexto de interculturalidade que as ações afirmativas, especialmente o Conexões, proporcionam.

Hoje, esses estudantes, já com seus certificados de graduação, alguns também de mestrado e doutorado, estão atuando na educação, em maioria, fazendo essa roda girar em outros espaços. Continuam de diversas maneiras a sustentar enunciados de pessoas negras em primeira pessoa do singular, mas também primeira pessoa do plural, como parte da história que começa a ser recontada. É isto que preconizam as epistemologias negras e os etnométodos, como concebemos, os quais se atualizam, trazendo cada vez mais forte a possibilidade de minar o racismo por onde passamos, onde estamos, mesmo que em meio aos atuais retrocessos severos, sentidos nos corpos periféricos, em especial os corpos negros. Para nós, tudo isso demonstra a importância dessas experiências de educação, em favor da vida.

A COR DA CULTURA – EDUCAÇÃO E AFETOS EM REDE

O Programa "A Cor da Cultura" foi lançado em 2004, visando contribuir com a implementação da Lei n° 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino à História

e Cultura Afro-Brasileira. O programa produziu, sistematizou e fez circular um conteúdo didático-pedagógico e uma visão de currículo com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. Há anos não há mais formação institucional do programa, mas os materiais podem ainda ser encontrados no *site* oficial,[3] dentre outros.

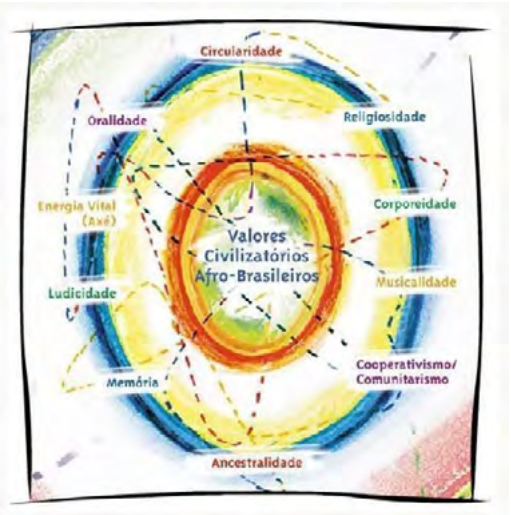
"A Cor da Cultura", como uma política de formação, trouxe efeitos importantes na educação brasileira, conceitos e modos de trabalhar que ainda reverberam em salas de aula. Fruto de parceria e apoios de um conjunto de instituições, privadas, governamentais e não governamentais, atendeu à necessidade de um programa abrangente, chancelado por políticas públicas comprometidas, desde a Conferência Durban.

Vigente em diferentes formatos, talvez tenha sido o programa mais abrangente, em termos de formação continuada, porque chegou a instituições de educação básica do país, formando professoras e professores e gestoras de diversas áreas de conhecimento. Isso só pôde acontecer porque conseguiu estabelecer parcerias com secretarias estaduais e municipais de educação e, com muito cuidado, inovou em uma metodologia que apostou em formação de núcleos formativos e multiplicação nas unidades educacionais. Além disso, desde o início envolveu intelectuais e organizações dos movimentos negros de diversas regiões do Brasil, valorizando uma história já construída.

Uma das intelectuais de destaque no Programa "A Cor da Cultura", e em nome dela falamos de tantas outras e outros, foi Azoilda Loretto da Trindade (*in memoriam*), figura muito importante, uma embaixadora que, entre outras atribuições, estava responsável pela formação e elaboração de materiais, de forma a consolidar e institucionalizar não apenas a discussão, mas a mudança de mentalidade nas escolas, envolvendo professores(as) e gestores(as); por meio de uma construção coletiva, ela inova pelo afeto, e nos deixa como legado a sistematização dos valores civilizatórios afro-brasileiros, utilizados até hoje em diferentes contextos.

3 Ver em: http://acordacultura.org.br.

FIGURA 1 – VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS – AZOILDA TRINDADE



Fonte: Trindade (2016, v. 3, p. 16).

O quadro é parte do material, um dos *Cadernos – Modos de brincar*. A partir dele é possível vislumbrar conexões entre os valores. A corporeidade, como uma portadora de conhecimentos de saberes de cultura, um corpo que fala de onde vem é um corpo que possui a energia vital, é ligado à natureza, o que é importante para pensarmos em outros valores civilizatórios que mantêm essa energia, como a ludicidade, alegria de viver, a alegria de celebrar.

E celebramos por meio da musicalidade, a musicalidade que diz de um povo, que diz da dança, a oralidade, que é eivada de sentido e que fala das nossas histórias, das nossas memórias, essas que são construídas na cooperatividade, no coletivo, na cooperação com os outros. Temos aí também a circularidade, que é a roda, ou as rodas de movimento, as rodas de troca, as rodas em que estamos em coletivo, as rodas nas quais trocamos energia, as rodas todas elas: as rodas de capoeiras, rodas de escola de samba, as rodas que podemos fazer nas nossas escolas.

Azoilda nos apresenta os valores civilizatórios – que podemos entender, ao mesmo tempo, como epistemologias negras e etnométodos – falando de rede amor, de afeto e do brincar como potência; nesse

sentido, nos ensina a "revolver memórias, refazer leituras e ' ouviduras' de palavras, de histórias, de sons e de silêncios, juntar fragmentos e nos reencontrar com as palavras polissêmicas e polifônicas[...]". (TRINDADE, 2010, v. 5, p. 12)

E assim continuamos nós, em nossas conversas, em roda, voltando à escola, para ensinar/aprender com colegas e estudantes...

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS – APOSTANDO NA PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Ainda para tratar da implementação da Lei n°10.639/03, uma experiência que se junta a outras é a "Coleção Educação e Relações Raciais – apostando na participação da comunidade escolar" que, em diálogo com programas, projetos, propostas que estiveram e, alguns, ainda estão ativos, mostra-se um importante dispositivo, voltado para a democratização e o aprimoramento da capacidade de a escola concretizar ações que tenham efeitos na qualidade do atendimento educacional – fundamentada nos eixos de garantia de condições materiais, promoção da participação social efetiva e enfrentamento de desigualdades e discriminações. (CARREIRA; SOUZA, 2013)

O *site* Indicadores,[4] possui um Guia Metodológico, vídeo educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar, vídeo educação e relações raciais: diálogos Brasil e África do Sul; nove cartazes afro-brasilidades em imagem e um caderno com fundamentos, orientações para elaboração do plano de ação.

4 Ver em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/

FIGURA 2 – QUADRO DE REFERENCIAÇÕES RACIAIS

Fonte: elaborada pelas autoras.[5]

O material, lançado em 2013, recebe apoio de instituições diversas, entre elas Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação (MEC), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e visa ajudar a escola a responder o que sempre pergunta: onde e como ver o racismo? Quando ele acontece? Como acontece? Como agir? A resposta não é única e, portanto, o conjunto de materiais tem como base o planejamento participativo, que convida a olhar para sete dimensões e seus indicadores: atitudes e relacionamentos; currículo e proposta político-pedagógica; recursos didático-pedagógicos; acesso, permanência e sucesso na

5 O conjunto é composto por diversos materiais que podem ser encontrados em PDF. Ver em: https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf.

escola; atuação das(os) profissionais de educação; gestão democrática; e para além da escola.

A metodologia participativa, um ponto forte da Ação Educativa, também presente em outros projetos, conta com o acúmulo do movimento negro educador e se apresenta como caminho possível para a construção de um plano de ação para a promoção da igualdade racial nas escolas. Para isso, contou com uma grande roda de diálogo em sua elaboração e, nesta roda, participaram intelectuais e instituições como referido ao longo deste texto.

O envolvimento da comunidade escolar é fundamental para a construção coletiva de compromissos baseados no levantamento das demandas e interesses e um plano de ação que indica que o caminho não são atividades esporádicas, mas sim uma continuidade, que envolve valorização da cultura negra nas escolas; inclusão da história africana e afro-brasileira no currículo escolar; educação antirracista no cotidiano escolar. Sem serem isolados, mas institucionalizados.

A aplicação do conjunto dos materiais visa interferir no cotidiano escolar e, nesse sentido, aponta alguns desafios e compromissos centrados nas epistemologias negras que nos ensinam a necessidade de: desconstrução do mito da democracia racial; romper o silêncio em torno do racismo e seus efeitos, em especial na educação; implementar um processo contínuo de formação, monitoramento e avaliação da aplicação da lei.

Trata-se de um movimento complexo do processo educativo, que exige participação e atenção às diferentes presenças e demandas envolvidas na construção dos saberes e relações que se desenvolvem no sistema escolar; um processo que diz respeito aos sujeitos, culturas e relações sociais que se desenrolam no ambiente escolar, à gestão de sua rotina.

Há, no material, a aposta pela gestão democrática que, apesar dos avanços, na prática ainda tem sido marcada pela ênfase na burocratização e ainda diferenciados graus de centralização, que dizem respeito a decisões e encaminhamentos que sustentem a aplicação dos marcos legais do campo educacional.

REFLETINDO COM VOCÊS

A metodologia, aqui apresentada, é inovadora principalmente por envolver diversos segmentos das escolas e universidade em todo o processo que envolve construção e reconstrução de ideias. Ela questiona o *status quo*, aposta no coletivo e enfrenta modos consolidados e conservadores de ver o mundo e as pessoas. O objetivo maior é desmontar padrões naturalizados que hierarquizam vidas e suas formas de viver e estar no mundo, negam seu viver, seu ser, seu mundo...

Experiências como essas que narramos permitem vislumbrar estratégias de sensibilização, atenção acerca das relações raciais, que precisam ser vistas e consideradas de forma democrática, sem imposições de pontos de vista, sobretudo excludentes, coloniais, racistas, mas permitindo o acesso a fontes de informação de credibilidade baseadas em estudos e pesquisas acadêmicas, institucionais e também na vivência cotidiana das pessoas que têm outro patamar de compreensão e constroem, cotidianamente, epistemologias e etnométodos, como denominamos, para inserir nossas culturas em espaços onde são, ainda, invisibilizadas, inferiorizadas, negadas.

Essas experiências e outras informações a partir delas, trazidas neste texto, remetem à necessidade de continuar a luta empreendida por mulheres e homens que, "tocando" suas vidas individuais, suas demandas pessoais e familiares, se debruçaram sobre questões que ultrapassam esta dimensão para pensar, propor e colocar em prática questões coletivas que falam do ser estar no mundo como pessoas negras, que merecem e têm direito a viver, ao "bem viver".

LEITURAS INSPIRADORAS

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?lang=pt. Acesso em: 7 set. 2022.

Este artigo é muito importante porque incide sobre o papel das mulheres negras em ação que definiria os rumos do Brasil, no que tange aos direitos de pessoas negras nas mais diversas áreas e setores da vida nacional.

GOMES, N. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

Indicamos a leitura deste livro como obrigatória, na medida em que ele registra como o Movimento Negro ensinou a sociedade brasileira a pensar o país a partir da categoria raça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n° 01/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 118, p. 11, 22 jun. 2004. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Lei n° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 169, p. 1, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209-214, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/m7m9gHtbZrMc4VxnBTKMXxS/?lang=pt. Acesso em: 7 set. 2022.

CARREIRA, D.; SOUZA, A. L. S. (org.). *Indicadores da qualidade na educação*: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em https://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Indicadores_RR_vf.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

GOMES, N. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, M. N. M. de. *Escola Plural, a diversidade está na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação de Durban*. [Brasília, DF]: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de-acao-de-durban-2001. Acesso em: 7. set. 2022.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares para inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*. Salvador: CEAFRO, 2005. Disponível em http://www.educacao2.salvador.ba.gov.br/diretrizesafro/mobile/index.html. Acesso em: 7 set. 2022.

TRINDADE, A. L. da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. *In*: BRANDÂO, A. P.; TRINDADE, A. L. da. (org.). *Modos de brincar*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 11-16. (A cor da cultura, v. 5).

TRINDADE, A. L. da. Valores e referências afro-brasileiras. *In*: BRANDÃO, A. P. (org.). *A Cor da Cultura*: caderno de atividades, saberes e fazeres. Volume 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. v. 3.

CAPÍTULO 8

La práctica educativa como foco
la investigación en la acción

JUANA M. SANCHO-GIL
FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN UNA TRAMA DE RELACIONES

Nadie puede poner en práctica las ideas de otro.
Lawrence Stenhouse (1984).

Desde la creación de los sistemas educativos nacionales a finales del siglo XVIII en Europa, se estableció una clara división de tareas y relaciones de poder entre los gobernantes, los especialistas en educación y el profesorado. Desde entonces, el intercambio, el reconocimiento y el aprendizaje mutuo de estas tres entidades encargadas de la gestión y las normativas, de la reflexión y la investigación y de llevar a la práctica lo que las dos primeras establecen, no solo han sido prácticamente inexistente, sino a menudo cargadas de mutuos reproches y de elusión responsabilidades. (GONZÁLEZ-RAMÍREZ et al., 2020)

No suele existir una relación fluida, basada en la comprensión de las múltiples y complejas caras que configuran el mundo de la educación formal y no formal y el fomento del bien común que puede significar el acceso a la educación escolar para todas las poblaciones, entre los distintos responsables. Demasiado a menudo existe una manifiesta falta de sintonía entre:

A. Los responsables de las políticas educativas, encargados de decidir la articulación del sistema – que han venido privilegiando a la escuela como "la única" metáfora organizativa posible –, de la dotación presupuestaria para la educación y de lo que se "debe" enseñar y no enseñar;
B. Las personas dedicadas al estudio y la reflexión sobre las problemáticas y retos de la educación y, algunas de ellas, también a la formación de los docentes;
C. El profesorado, a quien se responsabiliza de garantizar la consecución de los objetivos y resultados previstos por los gestores y de aplicar las ideas de los académicos y expertos.

La falta de una comunicación fecunda entre estos tres estamentos, además de dificultar la mejora sistemática de la acción educativa, establece y perpetúa unas desiguales relaciones de poder. Los responsables de las políticas educativas y los académicos se dedican a prescribir lo que la escuela y el profesorado "deben" hacer o no hacer. De los docentes, situados en una posición subordinada, se espera que se limiten a "aplicar". Esta situación, además de no tener en cuenta la pluralidad y la especificidad de los contextos educativos, deposita toda la responsabilidad en el profesorado, que "debe" hacer lo que se le dice, sin proporcionarle, a menudo, los medios y las condiciones adecuadas, ni tener en cuenta su experiencia y su saber.

Parece evidente que, desde los marcos de pensamiento promovidos por esta tradición resulta casi imposible pensar en el profesorado no sólo como investigador, sino como partícipe o colaborador en la investigación. En la tercera década del siglo XXI, en una de las sesiones de un congreso sobre educación, en el que docentes no universitarios presentaban una investigación, una persona del mundo académico argumentaba – a pesar de las múltiples evidencias

disponibles en distintos idiomas desde la década de 1969-, la "imposibilidad" de que el profesorado de primaria y secundaria pudiera investigar. En este mismo contexto, una profesora brasileña de una escuela secundaria pública, con una larga experiencia docente, comentó que muchas personas se extrañaban de que a su edad estuviera haciendo una tesis doctoral. Ante esta actitud su respuesta era – "Cuando un estudiante que acaba de terminar el máster comienza una tesis doctoral ha de buscar y fundamentar el problema de investigación. Yo ya lo tengo". Esta reflexión conecta plenamente con la diferenciación planteada por John Elliot entre la "investigación sobre educación" y la "investigación educativa". Para este autor, la segunda se caracteriza por ser sustancialmente formativa, porque el proceso y los resultados de la investigación son inmediatamente "educativos" y valiosos para los implicados en ella y la comunidad a la que se vinculan. Este tipo de investigación sitúa el papel fundamental de los docentes en la acción educativa y reconoce su saber pedagógico y su capacidad para aportar conocimiento educativo basado en evidencias de la práctica. Desde esta perspectiva, la investigación en la acción cobra un gran sentido ya que lo que caracteriza el acto pedagógico es la práctica, la acción.

CUESTIONAR LOS MARCOS MENTALES PARA RESITUAR LA PRÁCTICA

La noción de investigación en la acción no es algo "nuevo". Se trata de un posicionamiento ontoepistemológico, metodológico y ético, propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin en la década de 1940, que cuestiona la escisión tradicional entre investigación y acción social, concebidas hasta entonces como actividades lineales y separadas. El aprendizaje de los seres humanos es contextual, tiene lugar a lo largo, lo ancho y lo profundo de la vida. No está limitado a los espacios educativos institucionalizados, sino que es un proceso "subliminal" (MLODINOW, 2013) que acontece sin que a menudo seamos conscientes de ello. A lo largo de la vida, pero sobre todo en las primeras etapas, no solo "absorbemos" información, sino pautas de conducta, normas y estereotipos culturales que establecen, en general sin

cuestionamiento, lo que "deben" hacer los niños, las niñas y los jóvenes, lo que "debe" ser la escuela y lo que "deben" hacer el maestro y la maestra. Son pautas que introyectamos, que hacemos nuestras sin preguntarnos su origen, la concepción del mundo que vehiculan y sus consecuencias para nosotros mismos y para los demás. Son formas de hacer y pensar que se van imponiendo hasta naturalizarse, hasta convertirse en marcos de pensamiento y de acción inerciales y, por tanto, difíciles de transformar.

Esta aproximación al aprendizaje permite entender la dificultad que encontramos en cambiar nuestra práctica. Permite explicar por qué, a pesar de conocer y poder explicar una teoría basada en evidencias, podemos seguir desarrollando determinados comportamientos que van en la dirección contraria a lo que nos dice la investigación y la teoría que la sustenta. Porque una cosa es "saber qué" y otra muy diferente que ese saber implique un cambio en nuestros marcos de pensamiento y en nuestra acción. Para ello precisamos un paso más que nos permita activar el "saber cómo", además de poder contar con unas mínimas condiciones para intentar nuevas acciones.

Podemos recurrir a ejemplos relativamente sencillos. Una cosa es "saber" definir el concepto o metáfora de Paulo Freire de "educación bancaria", o la "teoría sociocultural" y la noción de "zona de desarrollo próximo" de Lev Vygotsky y Cole (1978) otra muy distinta "decidir" las acciones pedagógicas que podrían contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado de acuerdo con estos conceptos. Además de poder contar con los recursos para llevarlas a cabo.

Este es el punto de partida, la "palanca de Arquímedes" ("Dadme una palanca lo suficientemente larga y un punto de apoyo para colocarla, y moveré el mundo") de la noción de investigación en la acción. Desde la convicción de que la mera "prescripción", las "meras disposiciones y órdenes" no varían ni el pensamiento ni la acción de los individuos y los grupos. En este sentido, la investigación en la acción busca el cambio transformador a través de un proceso simultáneo, a partir de los problemas del contexto, hacer investigación fundamentada en la reflexión crítica y pasar a la acción. Para Kurt Lewin, se trata de una investigación comparativa sobre las condiciones y los efectos de diversas formas de acción social y la investigación que conduce a la acción social. Este autor propone "una espiral de

pasos, cada uno de los cuales se compone de un círculo de planificación, acción y búsqueda de hechos sobre el resultado de la acción". (LEWIN, 1946, p. 38)

Como hemos señalado, esta perspectiva de investigación se basa en la evidencia de la dificultad de promover cambios de comportamiento para mejorar las intervenciones sociales sin implicar y considerar los problemas "reales" del contexto y las actitudes, saberes y expectativas de los implicados en este proceso. A la vez que reconoce y valora el conocimiento, la experiencia y la actitud de todos los participantes en el contexto en el que se desarrolla la acción. Esta modalidad de investigación se ha venido desarrollando en el campo de la intervención social, centrada en la transformación y emancipación de las comunidades locales por medio de la educación (FALS-BORDA, 1978; FREIRE, 1980) y en el área de la educación formal. (ELLIOTT, 1990; LATORRE, 2003; STENHOUSE, 1993) En ambos casos, se parte de la idea de que:

> es necesario transformar las ideas emergentes de la investigación en prácticas orientadas a la mejora de la realidad educativa, momento en el cual cobran su auténtico valor, y para lo que se hace imprescindible el concurso y participación de los 'enseñantes' que se convierten así en agentes reflexivos e investigadores de su propia práctica. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ et al., 2020, p. 140)

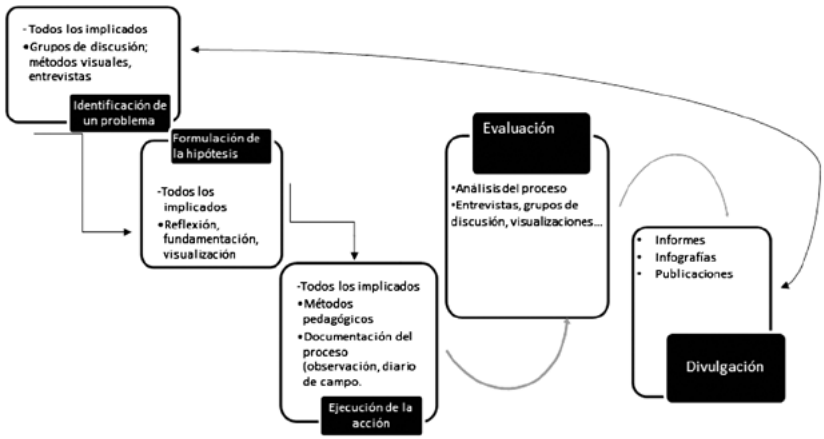
Lewin (1946) estableció, como base de la investigación en la acción, un conjunto de secuencias en espiral, que presenta un gran paralelismo con los métodos científicos aplicados a otras disciplinas, y que está conformado por los siguientes momentos:

- Insatisfacción con el actual estado de cosas;
- Identificación de un área problemática;
- Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción;
- Formulación de varias hipótesis de acción;
- Selección de una hipótesis de acción;
- Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis;

- Evaluación de los efectos de la acción;
- Divulgación del proceso y resultado.

A lo largo del proceso pueden participar diferentes actores y pueden utilizarse distintos métodos de elaboración de la información. Lo que resulta fundamental en todo este proceso es el sistema de recogida sistemática y diálogo reflexivo con la información (Figura 1).

FIGURA 1 – CICLO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN



Fuente: elaboración propia.

Las instituciones sociales y educativas orientadas a la mejora, que intentan afrontar y dar respuesta a los retos de la constante transformación de las sociedades, pueden basar su acción en un proceso constante de investigación en la acción. En este proceso, pueden participar, con diferentes responsabilidades y roles, todos y cada uno de los implicados, fomentando así la implicación, el compromiso y la elaboración de conocimiento social y educativo basado en evidencias de la práctica. Pero también puede constituir una excelente perspectiva para cualquier docente interesado en mejorar su práctica, reflexionar sobre ella y compartir su conocimiento con la comunidad educativa. Sobre todo, para aquellos que deciden cursar estudios de posgrado, sean de máster y doctorado. (LOUZAO, 2009; PIZARRO, 2018)

LA INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN

Uno de los factores que ayuda a explicar el "predecible fracaso de las reformas educativas" (SARASON, 2003) es la escasa atención que se presta al papel del profesorado y a las condiciones de las escuelas. Algo que repetidamente provoca continuos cambios en las políticas educativas sin lograr modificar las inercias de la práctica. (SANCHO-GIL; ALONSO CANO, 2012) Conscientes de esta dificultad, a mitad de la década de 1960 y a partir de las aportaciones de la sociología crítica de la educación (YOUNG, 1971), se comenzó a evidenciar el carácter claramente reproductor de clases sociales del sistema educativo. En países como Reino Unido, como en muchos otros países, de forma sistemática, el alumnado de las clases media y alta, con mayor capital social y cultural (BOURDIEU, 1997) poblaba, a partir de los 11 años, las llamadas "Grammar Schools". Mientras que el resto de la población se orientaba hacia las "Vocational Schools" en las que, por supuesto, se producía la mayor tasa de abandono. Los primeros centros escolares estaban orientados a los estudios universitarios y a las profesiones más cualificadas. Mientras los segundos, además de no posibilitar al alumnado el acceso a "la cultura", se enfocaban hacia los trabajos menos cualificados y con más baja consideración social.

Al compás del desarrollo del estado de bienestar, el gobierno británico decidió unificar el sistema de educación obligatoria (hasta los 16 años) para que toda la población, en teoría, contase con las mismas oportunidades educativas. Decisión que se tradujo en convertir las escuelas secundarias en "Comprehensive Schools". Es decir "Escuelas Integradas" o integradoras.

Los trabajos de sociólogos como Nell Keddie (1971) y Basil Bernstein comenzaron a hacer entender que los individuos pertenecientes a distintos grupos sociales y culturales no eran más o menos inteligentes *per se*. Lo que permitía a los miembros de las clases media-alta obtener mejores resultados escolares se debía, más bien, a que compartían la lógica, la visión del mundo y los valores de las escuelas y del profesorado, además de contar con un mayor acceso a los bienes culturales. Para lograr explicar el mayor "fracaso" escolar del alumnado económica, social y culturalmente desfavorecido, Bernstein definió

los *códigos* comunicativos como principios que regulan los sistemas de significación. Evidenció la existencia del código "restringido" y del código "elaborado". Para este autor, ambos dependen del contexto social y cultural del individuo. El "restringido" tiende sólo a considerar lo particular, estando enmarcado en el ámbito de la producción (material) y es mayoritariamente utilizado por la clase trabajadora. Mientras que el segundo, tiende a ser universalista, está situado en el plano de la reproducción (ideológica, del control simbólico) y es el más utilizado por la clase media, media alta y dirigente.

Bernstein (1990, 1998a, 1998b, 2001) publicó un conjunto de libros en los que evidenciaba cómo los sistemas escolares estaban basados y controlados por el llamado "código elaborado". Su mayor aportación fue evidenciar que aquellos que acuden a la escuela desde ambientes que les han permitido adquirir el código elaborado superan a los estudiantes que proceden del resto de los entornos sociales, culturales y económicos. Algo que conduce al fracaso o al desengaño en sus estudios y resulta en un proceso de selección no natural, sino arbitrario y naturalizado. Para Bernstein, el dispositivo pedagógico, en términos de Foucault (1991), ejerce un efecto selectivo sobre los estudiantes, profundizando en la dimensión cultural (superestructural, simbólica) y en las relaciones de desigualdad entre las clases sociales. A lo que tendríamos que añadir todas las dimensiones relacionadas con las diferencias de género.

Estas aportaciones propiciaron la imperiosa necesidad de introducir un profundo cambio en el currículo de Ciencias Humanas y Sociales en la educación secundaria obligatoria y, para ello, se planteó la necesidad implicar al profesorado en este proceso. Con la ayuda de la Nuffield Foundation y el School Council, Lawrence Stenhouse (1993), se centró en el desarrollo curricular y el cambio social a través de su responsabilidad en la implementación del Humanities Curriculum Project (HCP). Este proyecto proporcionaba apoyo y materiales al profesorado para fomentar una enseñanza basada en la investigación sobre temas considerados de profundo interés humano, como la guerra, la educación y las relaciones con la familia y entre los sexos. (STENHOUSE, 1968) Desde su idea de que solo un docente puede saber lo que ha tenido éxito en su aula, Stenhouse situó al profesorado en el centro del proyecto, invitándolos a actuar como

docentes-investigadores y sentando las bases de la investigación en la acción en la educación.

Además de sobrepasar los límites de la investigación "extractiva" que, como nosotros decimos, llega a la escuela, toma los datos y sale corriendo para publicar e ir a congresos, se abrió la puerta a la investigación participativa e inclusiva. (NIND, 2014; WHYTHE, 1991) Además de entender docencia e investigación como un ciclo continuo e inseparable de mejora (Figura 2), también contribuyó a revalorizar y hacer patente el saber de los docentes.

FIGURA 2 – LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA COMO PROCESO INCESANTE

Fuente: elaboración propia.

No resulta fácil encontrar situaciones de colaboración profunda entre investigadores universitarios y profesorado de infantil, primaria y secundaria, pero no son imposibles. Es evidente que dependen de los recursos disponibles, pero también de los "marcos mentales", de la perspectiva y de la creatividad e interés de unos y otros.

UNA REFORMA EDUCATIVA RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

Para un docente no universitario no parece sencillo realizar una investigación en solitario. Como hemos avanzado, resulta mucho más

asequible y transformador llevarla a cabo en equipo y con la participación de personas de distintos bagajes. Aunque no resulta imposible.

Como hemos argumentado en una publicación anterior (SANCHO-GIL; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2004), hubo un periodo en el que en España se pensaba que la reforma educativa, que finalmente se concretó en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Logse) de 1990, se podía promover de "abajo a arriba". De ahí la importancia que se le dio a la perspectiva curricular de Stenhouse y a la investigación en la acción. La década de 1980 estuvo jalonada de encuentros y actividades, organizados por distintos grupos, asociaciones, organismos y la propia Administración, en los que se llevaron a cabo profundas e interesantes discusiones sobre el sentido de los cambios y la mejora del sistema educativo. Parecía que se pensaba en una reforma que pretendía tomar como punto de partida las experiencias innovadoras que estaban teniendo lugar en las escuelas, impulsadas por los propios docentes y que contaban, en algunos casos, con apoyos por parte del profesorado de la universidad. (SANCHO-GIL et al., 2020) Además de querer sumar a esta reforma la capacidad de convocatoria y dinamización de los movimientos de renovación pedagógica.[1] Desde la convergencia de estas fuerzas, se pensaba que se podía generar un proceso de autonomía en las decisiones curriculares y partir de la divulgación de las "buenas experiencias" en la escuelas e institutos que, a modo de mancha de aceite, se irían extendiendo por otros centros. Sobre el papel y en el proyecto político era, como hemos dicho, una reforma de abajo a arriba. Una reforma en la que el profesorado y sus saberes se colocaban en el centro del cambio educativo. Algunas instituciones, como los Institutos de Ciencias de la Educación de algunas universidades, abrieron seminarios de formación y convocatorias de proyectos de investigación en la acción para el profesorado no universitario, contando con la asesoría de investigadores de la Universidad.

1 En España, los Movimientos de Renovación Pedagógica han sido un modo de organización entre los docentes que ha buscado, además de establecer puentes con las acciones e ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, la Pedagogía Moderna, Freinet, etc., ir más allá del didactismo vinculado el papel de la escuela con el cambio social. (ESTEBAN, 2016)

Nosotros tuvimos la oportunidad de colaborar en programas de los Institutos de Ciencias de la Educación de algunas universidades de Cataluña y asesorar a algunos docentes que presentaron proyectos de investigación en acción. La mayoría de los proyectos llevados a cabo y que contribuyeron a valorar el conocimiento del profesorado y a mejorar su práctica, se convirtieron en artículos o libros. José Contreras (1994) coordinó un número monográfico de la revista Cuadernos de Pedagogía con un conjunto de experiencias y reflexiones sobre el tema. Juana M. Sancho-Gil, Carmen Almar y Montse Navarro Gilabert (1994, 2007) llevaron a cabo una investigación en la acción con una profesora interesada en fomentar el interés y el aprendizaje de su alumnado con dificultades escolares. Joan Rué Domingo (2004) ofrece una visión de conjunto de las aportaciones y limitaciones de la investigación en la acción en la innovación, la transformación y la mejora de la educación.

De en el caso de España y otros países, este movimiento no se afianzó debido, por una parte, a la necesidad sentida por los legisladores de controlar los contenidos y la planificación curricular; a su desconfianza hacia el profesorado; al temor de la industria educativa, en especial la relacionada con los libros de texto, de que este movimiento les hiciera perder ingresos económicos; al mantenimiento de los beneficios y privilegios que lleva parejo todo proceso de reforma que se basa en una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados. Y por la otra:

1. Porque la estructura de la organización del tiempo del profesorado no facilita que los docentes puedan dedicarse no solo a aprender de su propia práctica y de la de otros sino, incluso, a reflexionar, planificar y divulgar la mejora de su propio trabajo;
2. Porque el control de la investigación educativa y de la educación, por parte de las agencias de gestión de la investigación y la universidad, lleva a considerar como función prioritaria del profesorado no universitario, la de enseñar siguiendo las directrices de los expertos, quedando la investigación para los universitarios o para los especialistas de la Administración;

3. Por la representación que el profesorado se hace de lo que es la investigación educativa y del limitado papel que le suelen otorgar como fuente de conocimiento y saber educativo.

PARA CONCLUIR

La perspectiva de la investigación en la acción se revela como un potente dispositivo de visibilización y elaboración reflexiva de conocimiento pedagógico en el que el profesorado no universitario tiene un papel fundamental. Sigue los principios del método científico, planteándose problemas reales, elaborando hipótesis de acción, utilizando un conjunto variado de métodos de recogida de información, llevando a cabo un diálogo reflexivo con los datos y con el conocimiento disponible y siguiendo el proceso para continuar desarrollando conocimiento pedagógico, además de la mejora de la práctica.

Como hemos argumentado, suele ser difícil establecer relaciones de confianza y colaboración profunda entre investigadores universitarios y no universitarios, pero ¿por qué no intentarlo? Resulta patente que para construir estos espacios necesitamos no solo medios y circunstancias favorables sino, y sobre todo, cuestionar nuestras miradas, nuestras concepciones más profundas y naturalizadas y activar nuestra inventiva y nuestra disposición hacia los otros. Por ejemplo, ¿por qué no plantearse un máster orientado a profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional como un proyecto de investigación en la acción en el que el profesorado universitario actúe como "facilitador" y "observador, como en el caso del Humanity Curriculum Project. No resultará fácil, pero nunca lo sabremos si no lo intentamos. Con esta perspectiva los estudios de posgrado del profesorado se pueden configurar como un excelente contexto para fomentar este tipo de investigación.

LECTURAS INSPIRADORAS

ELLIOTT, J. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1990.

El libro presenta una visión amplia, profunda y crítica de la educación. Recoge las principales experiencias y aportaciones del autor gestadas y puestas en práctica a lo largo de un recorrido experiencial de interacción entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción.

HERR, K. Investigación Acción Participativa con Jóvenes dentro de la Escuela Negociando los Parámetros del "Profesionalismo". *In*: BATALLÁN, G.; ANDERSON, G.; SUÁREZ, D. (ed.). *Hacia la democratización del conocimiento*. El giro participativo en la investigación y en la acción pedagógica. Estudios de resistencia afirmativa en educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2022. p. 177-215.

La autora comparte conocimiento y experiencias desarrolladas como profesora en un proyecto de Investigación Acción Participativa (IAP) llevado a cabo con sus estudiantes, con el propósito de fomentar un cambio institucional. Se centra en lo que supuso la colaboración con el alumnado y la incorporación nuevas perspectivas sobre los jóvenes.

REFERENCIAS

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1998a.

BERNSTEIN, B. *La Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 2001.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico e identidad*: teoría, investigación y crítica. Corunha: Fundación Paideia, 1998b.

BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure, 1990.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, DF: Siglo XXI Editores, 1997.

CONTRERAS, J. Qué es la investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n. 224, p. 8-12, 1994. Monográfico.

ELLIOTT, J. *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata, 1990.

ESTEBAN, S. La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, v. 27, p. 259-284, 2016. Disponible en: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3014. Acceso en: 25 mar. 2017.

FALS-BORDA, O. *Por la praxis:* el problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Presencia, 1978.

FOUCAULT, M. *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta, 1991.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. México, DF: Siglo XXI Editores, 1980.

GONZÁLEZ-RAMÍREZ, T.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A.; CONDE-JIMÉNEZ, J. *et al*. Responsabilidad social de la investigación educativa. *In*: SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDES, F.; MONTERO MESA, L. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020. p. 269-284.

HERNÁNDEZ, V.; CASILLAS, S.; CABEZAS, M. *et al*. La investigación participativa y colaborativa. *In*: SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; MONTERO MESA, L. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020. p. 139-152.

KEDDIE, N. Classroom Knowledge. *In*: YOUNG, M. (ed.). *Knowledge and control*: new directions for the sociology of education. Springfield: Collier-Macmillan, 1971. p. 47-69.

LATORRE, A. *La investigación-acción*. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of social issues*, Malden, v. *2*, n. 4, p. 34-46, 1946. Disponible en: https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x. Acceso en: 3 abr. 1997.

LOUZAO, M. *Diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de educación intercultural en un centro asturiano de educación primaria*. Una perspectiva de la investigación en la acción y el estudio de caso. 2009. Tesis (Doctoral en Educación) – Universidad de Oviedo, Oviedo, 2009. Disponible en: https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=650343. Acceso en: 22 jun. 2010.

MLODINOW, L. *Subliminal*. ¿Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?. Barcelona: Planeta, 2013.

NIND, M. *What is inclusive research?*. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

PIZARRO, C. *Una investigación-acción para la mejora de la comprensión oral y la expresión escrita en el primer ciclo de la eso*. 2018. Trabajo de final de Máster – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2018. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33389. Acceso en: 10 nov. 2019.

RUÉ DOMINGO, J. La investigación en la acción en educación ante la idea de cambio. *Educar:* revista de la seccio de ciencies de l'educacio, Bellaterra, v. 34, p. 71-84, 2004. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/33389. Acceso en: 10 nov. 2007.

SANCHO-GIL, J. M.; ALMAR, C.; NAVARRO GILABERT, M. Enseñanza y aprendizaje para la diversidad: una investigación en la acción. *In*: ZORRILLA, M.; ZAPLANA, A. (coord.). *Investigación, educación y desarrollo profesional*. Madrid: Galán Librero-Editor, 2007. p. 117-156.

SANCHO-GIL, J. M.; ALMAR, C.; NAVARRO GILABERT, M. Visiones sobre el tratamiento de la diversidad del alumnado desde una investigación en la acción. *Kikiriki*: cooperación educativa, Sevilla, n. 33, p. 50-53, 1994. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_90/a_1044/1044.htm. Acceso en: 5 ene. 1998.

SANCHO-GIL, J. M.; ALONSO CANO, C. *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*: la educación y las tecnologías de la información y la comunicació. Barcelona: Editorial Octaedro, 2012.

SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDES, F.; CARBONELL, J. *et al. Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: ArtMed, 2020.

SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDES, F.¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico. *Educar:* revista de la seccio de ciencies de l'educacio, Bellaterra, v. 34, p. 39-51, 2004.

SARASON, S. B. *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madird: Ediciones Morata. 1984.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1993.

STENHOUSE, L. The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 1, n. 1, p. 26-33, 1968.

VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. *Mind in society:* development of higher psychological processes. Harvard University Press, 1978.

WHYTHE, W. (ed.). *Participatory action research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1991.

YOUNG, M. (ed.). *Knowledge and Control*. Knowledge and control: new directions for the sociology of education. Springfield: Collier-Macmillan, 1971.

CAPÍTULO 9

O *Design Thinking* no contexto educacional

aprendizagem colaborativa para a problematização na educação básica

BETTINA STEREN DOS SANTOS
CARLA SPAGNOLO

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar e expor como a metodologia de *Design Thinking* (DT) contribui para o envolvimento dos estudantes nas atividades propostas e na construção do conhecimento em uma turma do Programa de Pós-Graduação em Educação, de uma universidade comunitária do Sul do Brasil. Essa experiência teve como objetivo, problematizar o contexto educacional escolar e assim, os estudantes, em grupos, definir possíveis soluções para a educação básica.

Os princípios defendidos pelo DT concebem os processos de ensino e aprendizagem mediante as distintas maneiras de experimentação em diálogo e a colaboração nos mais diversos tempos e espaços. Essa metodologia tem como premissa buscar resultados mediante resolução

de problemas reais, e sustenta-se pelo tripé da colaboração, inovação e empatia. (BROWN, 2010; GONSALES, 2017) Os professores, nesse processo, assumem o papel da mediação e problematização em relação à proposta curricular e às necessidades reais (SPAGNOLO; SANTOS, 2021) aspectos esses fundamentais para aprendizagem criativa e significativa. (ANASTASIOU, 2016; BERBEL, 2011)

Participaram 22 estudantes de mestrado e doutorado, sendo todos profissionais da área da educação. O desafio lançado para os estudantes foi: quais são as inovações necessárias na educação para a criação de cenários de excelência que desenvolva as competências necessárias do cidadão global? Nessa experiência os participantes precisavam definir algumas problemáticas da educação básica e buscar quais soluções poderiam solucionar tais demandas. Para isso, utilizamos a metodologia de *Design Thinking*.

Os resultados analisados a partir dos princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011) em diálogo com distintos autores (ANASTASIOU, 2016; BERBEL, 2011; MORAN, 2015), apontam para o envolvimento efetivo dos estudantes e o desenvolvimento de aprendizagens significativas, a partir da problematização e resolução de questões em colaboração. Foram desenvolvidos projetos com caracterização de práticas inovadoras disruptivas e transformadoras na formação docente e no acompanhamento dos estudantes. Desses projetos, escolhemos dois para apresentar neste capítulo, já que ambos fizeram parte de uma formação de professores de educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

As metodologias criativas, em específico o *Design Thinking* (DT), proporcionam o trabalho coletivo e tem prioridade, a compreensão das necessidades do outro. Um dos seus princípios é a colaboração entre pares, o que torna o processo convergente e divergente. Essa metodologia prioriza a constituição de grupos, compostos por pessoas de contextos diferentes, na qual todas são ligadas a um bem comum, mas de formas distintas. Por exemplo, nas escolas e instituições de ensino, todos os envolvidos exercem uma função, mas nem todos enxergam a partir do mesmo lugar. Proporcionar diálogos entre as diversas opiniões

e anseios contribui para ampliar as descobertas sobre a própria realidade. Além disso, outro processo importante é o colocar-se no lugar do outro e compreender as percepções quanto às suas angústias e ganhos revelados no cotidiano. (BROWN, 2010)

A colaboração e a interdisciplinaridade são consideradas para o DT uma experiência que possibilita a criação compartilhada, permeada pelas diferentes visões e que agregam, no processo criativo coletivo, a capacidade de ampliar as ações, atendendo as diferentes necessidades que compõem uma problemática em comum.

A metodologia criativa do DT, nesse sentido, é um conjunto de processos para abordar problemas e gerar soluções para o contexto real, no qual as pessoas estão no centro do desenvolvimento de um projeto. A definição de metodologia criativa compreendida por Spagnolo (2017), relaciona-se com as distintas possibilidades de se chegar aos objetivos dos processos de ensino e de aprendizagem, a problematização de situações reais e a busca de soluções criativas e inovadoras para a realidade em questão. Concebe os sujeitos envolvidos com o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem não somente como ativos, mas como autores e protagonistas de processos criativos que partem, prioritariamente, de necessidades emergentes da própria realidade e do meio em que vivem.

A inovação real e exitosa nasce de um desejo, de uma necessidade, nunca de uma imposição. Permite estabelecer relações significativas entre diferentes saberes para desenvolver uma perspectiva mais elaborada da realidade. A inovação trata de converter as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes. (CARBONELL, 2012; HARGREAVES; SHIRLEY, 2012) Provoca a reflexão sobre as vivências, experiências e a interação das aulas.

Carbonell (2012) define a inovação como uma série de intervenções, decisões e processos com intencionalidade e sistematização. A inovação implica em um outro olhar e outras maneiras de organizar o currículo, a instituição e a dinâmica da sala de aula. É resultado de um trabalho em rede, de aprendizagens individuais e coletivas, mediado pela liderança compartilhada e laços estabelecidos com todos os envolvidos com o processo educativo. Para o autor, há três verbos, que em sintonia, caracterizam as experiências das escolas inovadoras: aprender a ver, aprender a conversar e a pensar. A inovação não é linear, é um

processo que exige interdisciplinaridade, conectividade, divergências, convergências e sistematização de cada passo da caminhada das escolas e das instituições

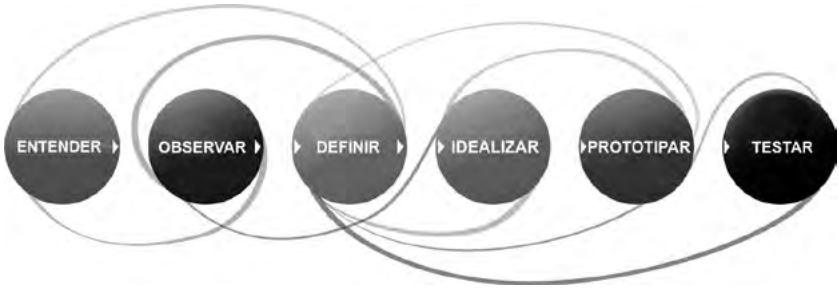
A principal premissa do DT é que ao entender os métodos e processos que designers usam ao criar soluções, os indivíduos e as organizações seriam mais capazes de se conectar e de revigorar seus processos de criação a fim de elevar o nível de inovação. Pode ser expresso dentro de um contexto de projeto, com a articulação de um objetivo claro como um princípio. Ele cria prazos naturalmente e oferece a oportunidade de rever os progressos, fazer correções ao longo do curso e redirecionar as atividades futuras. Essa clareza, direcionamento e limites de um projeto bem definido são vitais para sustentar um alto nível de energia criativa. (BROWN, 2010)

Sátiro (2012) desenvolve seu estudo conceituando a criatividade em diferentes perspectivas. Ao dissertar sobre as metodologias criativas, expõe a tríade de ações que a sustenta: a) dialogar é a ferramenta da capacidade do pensamento criativo, crítico e ético; b) conduzir os processos criativos para gerar mais e melhores ideias; c) transformar ideias em projetos e projetos em ação. Nessa conjuntura, não se pode ensinar alguém a ser criativo, mas sim criar um ambiente que proporcione condições e possibilidades para o desenvolvimento da criatividade. Para a autora, falar de metodologia criativa significa falar da transformação do espaço educativo em comunidades de investigação e de diálogo. A coletividade e a colaboração são fundamentais para desenvolver a capacidade criativa individual e do grupo.

Embora o ensino criativo dependa das atitudes coletivas de mudanças no projeto político pedagógico, o professor, tanto em suas aulas, como na parceria com colegas, pode utilizar metodologias criativas para potencializar a inventividade, a criação, a imaginação e sem dúvidas a construção do conhecimento que é necessário para saber ser, fazer e aprender em um mundo global.

A Figura 1, a seguir, representa as fases que constituem, originalmente, as etapas do DT, seguindo os autores estudados.

FIGURA 1 – FASES DO DT



Fonte: Pinheiro e Alt (2011).

Assim, como demonstra a imagem, o DT tem pontos de partida e pontos de referência úteis ao longo do caminho, mas o *continuum* da inovação pode ser visto mais como um sistema de espaços que se sobrepõe do que como uma sequência de passos ordenados. O ponto fundamental do processo é que seja exploratório, com ações de idas e voltas, sem linearidade.

O DT é centrado no ser humano, pois começa com empatia e entendimento das necessidades e motivações das pessoas. É colaborativo, pois envolve todas as pessoas. É otimista, pois acredita na criatividade e na ação de todos. É experimental, pela liberdade de errar e aprender com os próprios erros, ao repensar sobre as próprias ideias em colaboração com as outras pessoas. Por fim, é válido ressaltar que o DT permite aprender fazendo, ou seja, tenta sempre unir a teoria e a prática, com expectativas positivas sobre ações que levam à inovação e à possibilidade de fazer melhor.

Transportar os princípios do DT para a educação não significa aderir às imposições de metodologias empresariais, ao contrário, revela a busca por subsídios inovadores para o ambiente educacional, que favoreçam prioritariamente o desenvolvimento integral do ser humano, através da criatividade, autonomia, autoria e protagonismo. Assim, é importante experimentar a educação do futuro, com vista às necessidades vigentes. Segundo Morin (2006, p. 47), "a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano".

MÉTODO

A pesquisa de natureza qualitativa, envolveu a observação participante com estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. A maioria dos estudantes a são profissionais que trabalham na área da educação, em escolas de educação básica, atuando como professores ou gestores. A observação participante caracteriza-se pelo envolvimento entre o investigador e os sujeitos. Ocorre no ambiente de trabalho dos pesquisados. Na concepção de Marconi e Lakatos (1982), a observação participante consiste na participação real do pesquisador com o grupo.

Durante todo o semestre, utilizou-se a observação e registros das construções dos estudantes a partir das diferentes etapas. O desafio lançado para os estudantes partiu da seguinte pergunta: quais são as inovações necessárias na educação para a criação de cenários de excelência que desenvolva as competências necessárias do cidadão global?

As atividades de todo o semestre foram desenvolvidas a partir de tais indagações, mediante pesquisa, estudos com diferentes autores sobre o desenvolvimento humano, entrevistas, construção de maquetes e projeto final, buscando subsídios teóricos e práticos para a construção de projetos transformadores na educação. Todo esse processo, que envolveu as etapas do *Design Thinking*, está relacionado com os conteúdos e os conceitos propostos pela disciplina. As etapas propostas foram:

FIGURA 2 – ETAPAS DO DT NA EDUCAÇÃO

Fonte: *site Design Thinking* para Educadores ([201-]).[1]

1 Ver em: http://www.dtparaeducadores.org.br/site/.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DA ATIVIDADE E RESULTADOS

Todas as etapas foram desenvolvidas em aula. Algumas perguntas foram discutidas coletivamente, outras, cada grupo teve autonomia para pesquisar e dialogar entre si, buscando informações e desenvolvendo os projetos de acordo com a decisão colaborativa. Para buscar as soluções para as indagações, os estudantes vivenciaram as cinco etapas do DT: a descoberta, a interpretação, a ideação, a experimentação e a evolução-ação.

A etapa de **descoberta** constrói uma base sólida para as ideias. Envolve desafios, momentos de pesquisas, conhecimento do próprio ambiente de trabalho e estudo – leitura da realidade –, a observação de ações cotidianas na escola e a ampliação para o conhecimento de outras realidades. Nessa etapa, é importante a identificação das necessidades e dos desejos dos envolvidos com o processo. A empatia conecta os seres humanos e proporciona a base que auxilia na orientação para o comportamento e o agir das pessoas. (PÉREZ GÓMEZ, 2015) Ter e receber empatia são necessidades fundamentais pelas possibilidades de observação, de escuta e de compreensão do outro. Está relacionada a uma ampla busca e compreensão da realidade situacional. Para essa etapa, utiliza-se o mapa da empatia como ferramenta que auxilia na compreensão das necessidades das pessoas.

Os dois grupos iniciaram o desenvolvimento de seus projetos através do exercício da empatia e a construção da *persona* envolvendo professores da educação básica. A partir das dores e ganhos, cada grupo redefiniu o problema, a partir da interpretação de cada um dos elementos inseridos no mapa.

Um dos projetos colocou como tema a ser estudado a importância da educação permanente de uma professora, já que a falta de espaços de diálogo e de troca de experiências é uma constante nas escolas. O outro projeto destacou a necessidade de colaboração entre professores, bem como a falta de engajamento e reconhecimento profissional.

FIGURA 3 – MAPA DA EMPATIA

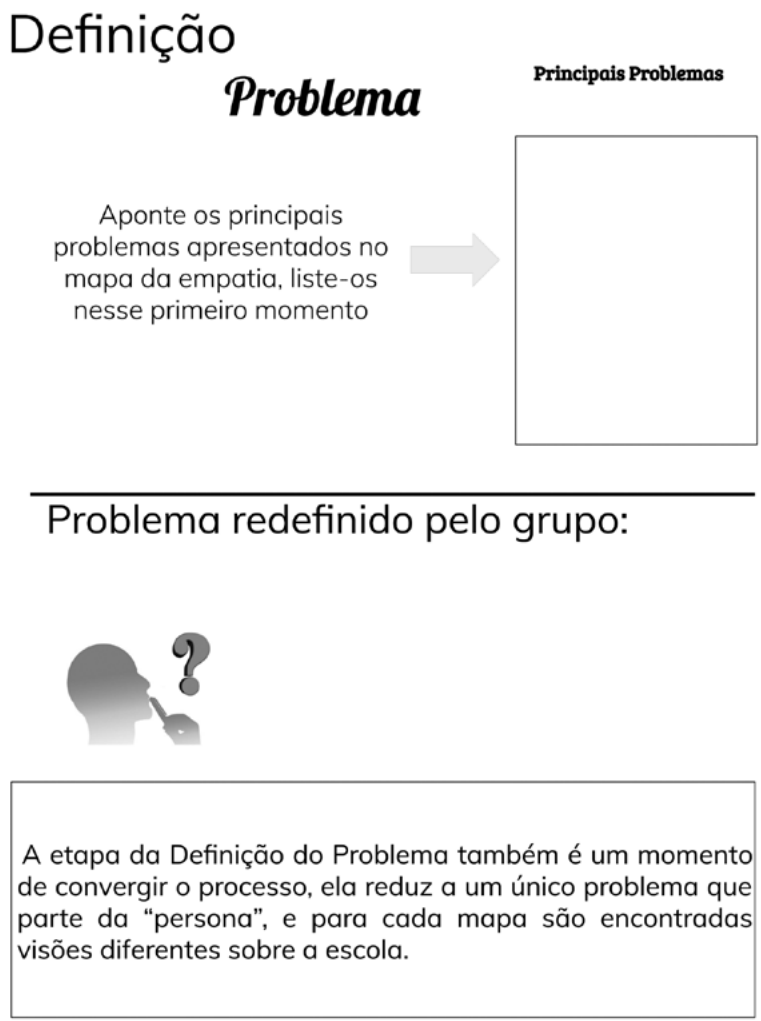
Fonte: *site* O Analista Modelo de Negócio (2023).[2]

A etapa seguinte, denominada **interpretação**, está ligada ao sentido e significado de algo, é a explicação do que não está claro. Transforma histórias em *insights*. Visitas, conversas e observações são necessárias para que os insights ocorram. É fundamental a percepção (*insights*) das informações que despertam interesse e, a partir disso, problematizar, ou seja, é preciso transformar as observações, as necessidades vigentes, em perguntas (como podemos?). A problematização coloca os sujeitos em contato com a realidade para que possam observá-la, questioná-la e confrontá-la com a teoria, propondo problemas e buscando possíveis alternativas para a sua solução. Problematizar é analisar criticamente a realidade e o contexto do problema. (FREIRE, 2019) A etapa da interpretação define o problema a partir da empatia e possibilita passar às etapas subsequentes. Para definir o problema,

2 Ver em: https://analistamodelosdenegocios.com.br/downloads/mapa-de-empatia-em-pdf-em-ppt/.

o conhecimento profundo da realidade é basilar. Para essa etapa, utilizou-se como ferramenta, o mapa da definição do problema:

FIGURA 4 – MAPA DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

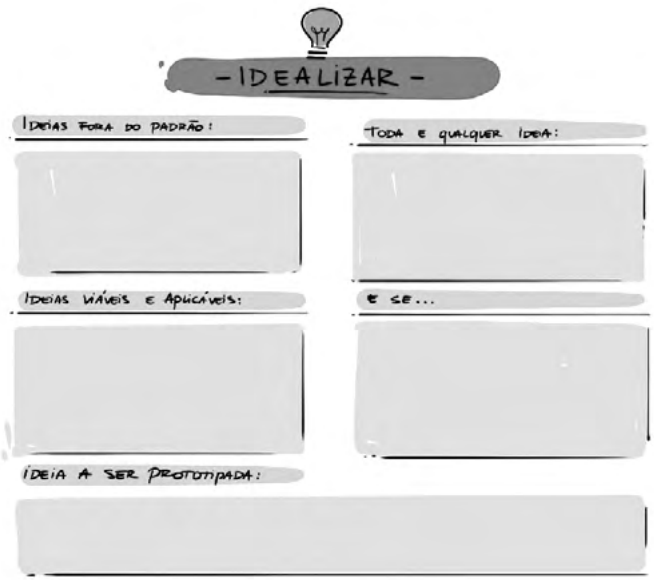


Fonte: elaborada pelas autoras.

O grupo 1, ao convergir todos os desafios desencadeados no mapa da empatia, elencou como principal problema: como trabalhar a sensibilidade do olhar do professor frente à prática docente através da educação permanente no *locus* educativo? Já o grupo 2 problematizou: como os professores podem se engajar na escola e promover processos de mudança?

A partir desses dois problemas, cada grupo idealizou possíveis soluções, a partir do conceito e vivência da etapa da ideação. Assim, o principal objetivo da etapa da ideação é a geração de várias ideias, como o termo já induz. O pensamento é encorajado de forma expansiva, sem restrições. O foco está na ousadia, na divergência, na convergência e na descrição de conceitos. Para essa etapa é possível utilizar algumas ferramentas para auxiliar no processo, conforme o exemplo a seguir:

FIGURA 5 – EXEMPLO DE MAPA DA IDEAÇÃO



Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir do mapa da ideação, os grupos tiveram a oportunidade e a liberdade de expor todas as ideias, com criatividade e ousadia.

Inicialmente, os participantes foram convidados a registrar todas as ideias, de maneira ampla, divergente e disruptiva. A convergência, no entanto, é fundamental para que as ideias possam ser direcionadas para a aplicabilidade e realidade no contexto em questão. A partir da convergência, os grupos definiram soluções relevantes e condizentes com as necessidades das *personas* criadas.

O grupo 1 apresentou soluções para melhorar as ações da escola a partir do diagnóstico das necessidades, do diálogo entre os professores e todos os envolvidos com o processo educativo. O grupo 2 enfatizou soluções com base na participação efetiva dos professores na construção de todo o planejamento da escola e na aprendizagem docente pela troca de experiências através do trabalho colaborativo.

Com a etapa da ideação constituída, os grupos foram desafiados a representar as ideias, vivenciando a etapa da experimentação. Esse é o momento de proporcionar vida às ideias, de construir protótipos para tornar as ideias tangíveis e obter respostas a fim de compreender e aprender como melhorar e refinar uma concepção. Os protótipos permitem compartilhar ideias e estimulam a criatividade, pois partem do pressuposto de que sua criação é livre e preconiza a arte, seja manualmente ou por aparatos tecnológicos. Podem ser elaborados por meio de histórias, anúncios, maquetes, encenações e materiais digitais. Para organizar as ideias, a sistematização, com auxílio de mapas, é importante e pode ajudar nas escolhas viáveis.

FIGURA 6 – EXEMPLO DE MAPA DA EXPERIMENTAÇÃO

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os grupos utilizaram diferentes materiais e construíram os protótipos através de maquetes e cartazes com imagens, conforme exemplo:

FIGURA 7 – EXEMPLO DE PROTOTIPAGEM

Fonte: elaborada pelas autoras.

A última etapa da metodologia, denominada **evolução-ação**, é caracterizada pela ação concreta das ideias e pela prototipagem realizadas nas etapas anteriores. É o espaço para fazer o projeto acontecer e de mobilizar mais pessoas e recursos para que as intenções planejadas até o momento sejam efetivadas. Se, nessa etapa, os fatores envolvidos estão relacionados a ações concretas, buscam-se meios e alternativas para fazer acontecer. É a oportunidade para adentrar no processo da prática, ir mais além do que foi aprendido teoricamente e considerar todas as vivências anteriores na busca da qualidade para a solução dos problemas. Estabelecer objetivos, definir o quê, quem, quando e como são as ações prioritárias para que o planejamento e as ideias possam, de fato, acontecer.

Para cada uma das etapas podem ser utilizadas distintas dinâmicas e mapas – empatia, ideação, prototipagem e projetos –, os quais podem auxiliar os participantes no processo de vivência da metodologia, e na visualização dos resultados de cada uma das etapas. Para a experiência em questão, da sala de aula universitária, foram utilizados todos os recursos descritos. Assim, nessa proposta, entende-se que o DT na educação, preconiza os processos de ensino e de aprendizagem em uma

concepção que envolve a interação e a construção do conhecimento com colaboração e inventividade.

FIGURA 8 – CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA CRIATIVA DO DT NA EDUCAÇÃO

Fonte: Spagnolo (2017).

Percebeu-se nesse processo que a aprendizagem foi oportunizada aos estudantes pela pesquisa e colaboração. Todo o processo preconizou o trabalho em grupos, as trocas de ideias, as experiências e o estudo.

O resultado foi a criação do projeto com a descrição detalhada do plano de ação –problema, justificativa, objetivos, referencial teórico, ações, recursos humanos, recursos materiais – em diálogo com autores estudados durante a disciplina.

Os projetos envolveram essencialmente perspectivas de transformação na educação básica a partir do desenvolvimento profissional dos professores, de acordo com as descrições dos Quadros 1 e 2, a seguir.

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS PROJETOS 1

Nome do Projeto	**Problema**	**Possibilidades**
Repensando a educação permanente	Como trabalhar a sensibilidade do olhar do professor frente a prática docente através da educação permanente no lócus educativo?	Diagnóstico: realizado pela equipe de gestão do projeto, para professores e comunidade escolar em geral, através de entrevistas e questionários; Diálogos com a comunidade: através das semanas da família onde são trabalhados os tópicos levantados pelo diagnóstico (violência na escola, hábitos alimentares, atividades físicas para uma vida saudável; como envolver-se na educação e transformar a escola em uma comunidade educadora); Conhecimento relacional: rodas de diálogos entre os pares (professores); depoimentos e relatos de experiências; Autorreconhecimento para reconhecimento do outro e de suas potencialidades; Acompanhamento dos reflexos na prática.

Fonte: elaborada pelas autoras.

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO RESUMIDA DOS PROJETOS 2

Nome do Projeto	**Problema**	**Possibilidades**
O ser e o estar professor: desafios e possibilidades para o engajamento docente no ambiente escolar	Como os professores podem se engajar na escola e promover processos de mudança?	Ação 1: Participação dos professores na construção do planejamento anual dos eventos escolares para além do planejamento de aulas, em reuniões de metas anuais da escola. Quem? Gestão escolar e professores. Quando? Início do ano letivo e no meio do ano letivo para levantamento do que foi alcançado e do se pretende até o final do ano. Ação 2: Encontros para discussão do planejamento escolar individual do professor e do planejamento escolar transdisciplinar. Quem? Orientação pedagógica e professores. Quando? Encontros mensais. Ação 3: Gestão escolar e psicólogo atuam em conjunto para criar meios de alinhamento das demandas dos professores com reuniões mensais e planejamento de ações que sejam executadas dentro do calendário escolar, tais como formação continuada. Quem? Gestão escolar e atendimento psicológico. Quando? Mensal ou por demanda dos professores.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os grupos apresentaram os projetos em aula, ambos destinados aos espaços escolares e aos professores da educação básica. A partilha das experiências ocorreu durante o processo de vivência em cada uma das etapas e ao final uma apresentação com a visão geral do projeto e com a possibilidade de sugestões dos colegas, sobre pontos positivos e aspetos a melhorar. O *feedback* é essencial para repensar o que foi planejado e aprimorar as ideias para viabilizá-las.

O trabalho colaborativo entre profissionais da área da educação pode proporcionar o intercâmbio de atividades e o compartilhamento de estratégias que possibilitam compreender e desenvolver ações pedagógicas mais enriquecedoras e criativas. (SANTOS; SPAGNOLO; STOBÄUS, 2018)

Hargreaves e Shirley (2012) citam alguns dos elementos transformadores para a educação escolar. Destacam a liderança visionária que envolve grandes aspirações e o trabalhar junto. Falam da importância dos objetivos compartilhados para que pertençam a todos, da confiança mútua e muito respeito e enfatizam a colaboração interescolar e a responsabilidade educativa corporativa com as escolas.

A partir dos resultados evidenciados na constituição do projeto, ao final da disciplina, o grupo dos estudantes protagonizou um momento de formação continuada de professores de uma escola de ensino fundamental e do ensino médio de uma rede privada do Sul do Brasil. O evento aconteceu para 40 professores e teve como principal objetivo, dialogar sobre os desafios contemporâneos para a educação e o papel das metodologias criativas no desenvolvimento profissional docente.

Para concluir este relato, considera-se importante destacar a percepção de alguns estudantes sobre a vivência. Para os envolvidos com o processo, ficou claro que o uso das metodologias criativas contribuiu para o seu processo de aprendizagem, tornando a construção de conhecimento mais significativa e colaborativa, considerando que majoritariamente, as atividades aconteceram em grupo e com espaços para diálogo, o que é fundamental para a formação profissional e pessoal. Outro aspecto a ser destacado no desenvolvimento das atividades é a aproximação entre teoria e prática, já que os temas teóricos trabalhados na disciplina foram aproveitados para elaborar argumentos para trazer soluções criativas para o cotidiano dos docentes, no ambiente da educação básica.

Para Pérez Gómez (2015), a finalidade das instituições de ensino precisa se concentrar no propósito de ajudar cada estudante a construir o seu próprio projeto de vida, pessoal, acadêmico, social e profissional. São necessários uma pedagogia e um ambiente que realmente ajudem cada pessoa a constituir-se de maneira singular e criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa apresentada neste trabalho, urge ações que conectem a universidade e a escola, pela importância de aprender juntos e proporcionar experiências que possam contribuir para a qualificação da educação no nosso país a partir das necessidades reais e contextuais em ambos os níveis de ensino.

Por esse viés, o projeto 1 *Repensando a educação permanente*, surge da necessidade de sanar os problemas levantados no diagnóstico institucional realizado: baixa remuneração, educação tradicional, falta de comprometimento de professores, alunos e comunidade, falta de valorização do profissional. Os objetivos das ações planejadas pelo grupo envolveram o desenvolvimento de um diagnóstico institucional sobre os principais desafios para a escola, os estudantes, a comunidade e os docentes da instituição, além de ações específicas para trabalhar os desafios levantados no diagnóstico junto à comunidade escolar, com o acompanhamento de cada uma das etapas para auxiliar na mudança cultural e estrutural. O diálogo efetivo entre todos os envolvidos com o processo de ensino e de aprendizagem escolar foi uma das soluções mais pautadas pelo grupo, considerando as experiências profissionais, o resultado de cada uma das etapas das aulas e das pesquisas realizadas ao longo da disciplina.

O projeto 2 denominado *O ser e o estar professor: desafios e possibilidades para o engajamento docente no ambiente escolar*, surgiu da necessidade de sanar os problemas levantados ao longo do projeto: o sentimento de impotência dos professores frente aos desafios do ambiente escolar e a desmotivação e interesse por buscar outras profissões, especialmente em virtude da desvalorização profissional. Desse modo, o grupo compreendeu que o sentimento de pertencimento e a valorização profissional são a base para o engajamento e o bem-estar do

professor no ambiente escolar. O protagonismo no ambiente escolar e a participação efetiva dos professores, no planejamento pedagógico da instituição, foram soluções elencadas para melhorias no engajamento docente e nas mudanças significativas do fazer pedagógico.

Os docentes têm papel fundamental no processo de ensino e, dessa forma, é importante adaptar a formação às suas necessidades, priorizando o acompanhamento e o assessoramento pedagógico. (ALBERT, 2013) Para que as mudanças ocorram, urge considerar a realidade em questão; as possibilidades de reflexões pedagógicas críticas e a capacidade de construção e adaptação com protagonismo e colaboração, tanto curricular como de estratégias de desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste estudo, constatou-se que as estratégias didático-pedagógicas que envolvam os estudantes em todo o processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para o protagonismo e na construção de seus saberes e experiências de vida. A sala de aula universitária, em conexão com a realidade dos espaços escolares, é uma oportunidade para aprender a conhecer e a proporcionar momentos de trocas, criatividade, interação, investigação e colaboração.

LEITURAS INSPIRADORAS

SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. *Design Thinking na (trans)formação de professores.* Caxias do Sul: EdUCS, 2021. v. 1. Disponível em: https://www.ucs.br/educs/livro/design-thinking-na-transformacao-de-professores. Acesso em: 3 jul. 2022.

A inovação e a criatividade podem interferir de maneira efetiva no processo de readaptação ao novo mundo, o que exige uma visão rizomática e menos linear do desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse livro é resultado de uma pesquisa de doutoramento, o principal foco desta investigação é analisar e refletir sobre a formação continuada de professores da educação básica, a partir de uma relação diferenciada com as propostas metodológicas de ensino e de aprendizagem. Possibilita uma importante reflexão sobre aspectos fundamentais para uma transformação educativa.

SANTOS, B. S.; SPAGNOLO, C.; BUCKER, C. Metodologias criativas no processo de ensino e de aprendizagem na educação básica. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 410-424, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50873. Acesso em: 3 jul. 2022.

Este artigo colabora com a compreensão da aplicabilidade das metodologias criativas através do *Design Thinking*, nos processos de ensino e aprendizagem na educação escolar básica, através das relações entre as pessoas que fazem parte do ambiente escolar. O texto apresenta práticas concretas e reflexões sobre estas.

REFERÊNCIAS

ALBERT, E. H. *En la senda de la escuela 2.0*: de como invisibilizar las tecnologías a cómo construir propuestas educativas para el siglo XXI – Un estudio de caso colaborativo para reflexionar sobre la educación contemporánea. 2013. Tese (Doctorado em Pedagogía) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2013.

ANASTASIOU, L. G. C. As bases teórico-metodológicas da educação de adultos e os desafios da metodologia ativa nos cursos de graduação. *In*: MARTINS, A. K. A.; MALPARTIDA, H. M. G. (org.). *Metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior* – relatos e reflexões. São Paulo: Intermeios, 2016. p. 17-33.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. A. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina*: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326. Acesso em: 2 out. 2020.

BROWN, T. *Design Thinking*: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CARBONELL, J. *La aventura de innovar el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata, 2012.

FREIRE, P. *Direitos Humanos e Educação Libertadora*: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONSALES, P. *Design Thinking e a ritualização de boas práticas.* São Paulo: Instituto Educadigital, 2017.

HARGREAVES, A.; SHIRLEY, D. *La cuarta vía*: el prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores*: como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. São Paulo: Atlas, 1982.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. F. T. (org.). *Coleção mídias contemporâneas, convergências midiáticas, educação e cidadania*: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG – PROEX, 2015. v. 2, p. 15-33. Disponível em: http://bit.ly/2YuCrmd. Acesso em: 2 out. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 12. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NITZSCHE, R. *Afinal o que é design thinking?.* São Paulo: Edições Rosari, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital*: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PINHEIRO, T.; ALT, L. *Design Thinking Brasil*: empatia, colaboração e experimentação para pessoas, negócios e sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

RESNICK, M. *Jardim de Infância para a vida toda*: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; BUCKER, C. Metodologias criativas no processo de ensino e de aprendizagem na educação básica. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, p. 410-424, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50873. Acesso em: 10 set. 2021.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; STOBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n.1, p. 74-82, 2018. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721. Acesso em: 16 abr. 2022.

SÁTIRO, M. A. L. *Pedagogía para una ciudadanía creativa*. 2012. Tese (Doctorado en Pedagogía) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2012.

SPAGNOLO, C. *A formação continuada de professore*s: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7410/2/TES_CARLA_SPAGNOLO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. *Design Thinking na (trans)formação de professores.* Caxias do Sul: EdUCS, 2021. v. 1. Disponível em: https://www.ucs.br/educs/livro/design-thinking-na-transformacao-de-professores. Acesso em: 7 jun. 2022.

CAPÍTULO 10

Breve introducción al estudio de caso

SILVIA REDON PANTOJA
J. FÉLIX ANGULO RASCO

CONCEPTUALIZANDO EL ESTUDIO DE CASO

Los estudios de caso son una metodología de investigación cualitativa fundamental; sin embargo, es preciso mencionar que también se utiliza como un método eficaz para los procesos de evaluación de programas o de instituciones (SIMONS, 1980) y como estrategia didáctica (ANGULO RASCO, 2008; FREEMAN HERREID, 1997, 1998; HANSEN, 1997) a través de la recopilación y sistematización de "casos" para una disciplina en particular.

Stake (2013) nos recuerda que investigar con estudios de caso, más que elegir una metodología es elegir un objeto de estudio que es *el caso mismo*. En este capítulo desarrollamos el estudio de caso desde un paradigma cualitativo, es decir, que busca la comprensión del caso desde su particularidad y unicidad; lo que no excluye recoger información desde diferentes técnicas (cuantitativas y cualitativas) con el propósito

de comprender – el caso – con mayor profundidad. (ADELMAN; COLS 1980; SIMONS; 2011; STAKE, 1999)

Tal como señala Simons (2011, p. 42), "El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa, o sistema en un contexto 'real'". Con ello se pone el acento en el *caso* como un sistema único y complejo en su contexto *natural o real*. Walker (1983, p. 45) también enfatiza esta idea, cuando afirma que el estudio de casos es "el examen de un ejemplo en acción". La indagación de unos "incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, (que) permite al que lo realiza, captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado". (WALKER, 1983, p. 45) Y, añade, que existe en el estudio de casos, "una cierta dedicación al conocimiento y descripción de lo idiosincrásico y específico como legítimo en sí mismo". (WALKER, 1983, p. 45) Por lo tanto, la pregunta clave, que todo investigador o investigadora tiene que formularse aquí y si opta por este enfoque es siempre la misma: ¿cuál es mi caso?

¿A QUÉ LLAMAMOS CASO?

¿Qué es el caso, de qué trata y cómo podemos identificarlo? Se configuran como las primeras cuestiones que todo investigador o investigadora se ha de formular. (STAKE 1998, 2013; UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, 1994) Ragin (1992, p. 7) señala cuatro formas de definir el caso:

1. Un caso puede ser encontrado o construido por la persona investigadora como una forma de organización que emerge de la investigación misma;
2. Un caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa;
3. Un caso puede ser derivado de los constructos teóricos, las ideas y los conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares;
4. Un caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Stake (1998) adopta otra orientación mucho más ilustrativa. Para este autor, los casos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos:

1. Los casos *intrínsecos* son aquellos en los que el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación; como cuando un docente decide estudiar los problemas de relación que uno de sus estudiantes tiene con sus compañeros, o cuando se ha de evaluar un programa. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a la mano, o en el caso en sí mismo; sin que tenga que guardar relación alguna con otros casos o con otros problemas generales;
2. Los *instrumentales* se distinguen porque se definen en razón del interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular. El caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá del caso mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no sólo al caso seleccionado sino también a otros. Nos detenemos en el caso, lo seleccionamos, porque tiene algo que decirnos sobre la problemática que nos preocupa;
3. Los *colectivos,* que también pueden ser denominados *Diseño de Caso Múltiple* (CHMILIAR, 2010; STAKE, 2005; SIMONS, 2011; YIN, 2018; ZACH, 2006), y al igual que los anteriores poseen un cierto grado de instrumentalidad, con la diferencia de que, en lugar de seleccionar un sólo caso, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles. Cada uno es el instrumento para aprender del problema que en conjunto representan. Según sea el problema de investigación y su alcance, el estudio de casos colectivo o múltiple (varios casos) ofrece un muy buen diseño instrumental de investigación. Aquí los criterios de selección de los casos son, sin duda, elementos clave para comprender aspectos más amplios de la realidad social y aportar conocimiento en el corpus disciplinar de la problemática investigada. Justificar los criterios de selección de los casos, constituye un primer paso obligado.

Stake (2010) advierte que probablemente el interés intrínseco y el instrumental requieren el concurso de métodos y énfasis diferentes; de la misma manera que implican modos distintos de establecer el límite y la frontera del caso; es decir, de definirlo. (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, 1994) De todas formas, ni siquiera en estudios de caso instrumentales estamos tratando con casos representativos o determinando una selección representativa de una población. Incluso cuando, por un interés instrumental, seleccionamos un caso o un conjunto de casos, el investigador está obligado a comprender el caso y cada caso en lo que tienen de único y particular;

4. Por último, podemos añadir a la clasificación de Stake (1998), los estudios *de caso retrospectivos* (ECR) (*i.e. ex post facto*). (AKINDELE; ADEBO, 2017; ANZAR et al., 2004; CROSSAN; BERDROW, 2003; GERSTI-PEPIN, 2002; HARWOOD, 2006; BHAR; HODGINSM; EATON, 2006; JONES; TIMPSON, 2009; KLEINBOK; VIDERGOR, 2016) Los ECR poseen dos factores básicos: 1) los datos son recogidos después de que los acontecimientos hayan ocurrido; 2) los investigadores e investigadoras tienen acceso tanto a la información en primera persona (participantes) como a datos documentales. (STREET; WARD, 2010) Los ECR pueden ser más eficientes que los diseños de caso concurrentes, porque estos últimos requieren que los investigadores esperen hasta que el paso del tiempo genere justamente los cambios previstos en los procesos. (STREET; WARD, 2010)

Pero, sean cuales sean las condiciones de la investigación concreta en la que estemos inmersos, todo estudio de caso *definido y seleccionado* no deja de ser una invención, un hábitat no natural creado en última instancia por el observador. (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, 1994) El investigador o la investigadora, por lo tanto, ha de justificar su caso y asegurar que su invención y su selección es pertinente y apropiada.

DEFINIR EL CASO

Para definir el caso parece necesario tener en cuenta ciertas cuestiones. En primer lugar, ha de tratarse de una especificidad, y no de una *función*. Un caso puede ser algo simple o complejo, un individuo o una institución. En cualquier caso, lo que importa es su carácter único y específico y, desde luego, lo que podamos aprender de su indagación. Esto es particularmente relevante cuando tenemos que seleccionar un conjunto de casos o cuando tenemos que elegir uno entre los posibles. *Ya que no se trata de buscar el caso representativo, hemos de estar atentos a lo que podemos aprender del estudio del caso concreto o del grupo de casos*. El equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad para aprender resulta clave y esencial. (STAKE, 1998, 2013)

En segundo lugar, aunque el resultado se presente con la impronta y la textura de lo único, no podemos olvidar que *el investigador o investigadora ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado*. Esto supone centrarse en ciertas cuestiones relacionadas con el caso y con cada caso: a) su naturaleza; b) su historia; c) el ambiente y ámbito físico; d) otros contextos relacionados o implicados con el caso, como el económico, el político, el legal y el estético; e) otros casos a través de los que el caso se diferencia y reconoce; y f) las personas que informan a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado. (STAKE, 1998)

En tercer lugar, la singularidad del caso no excluye su complejidad. Un estudio de caso es también un examen holista de lo único, lo que significa *tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen*. (STAKE, 2013)

En cuarto lugar, el caso representa los valores del quien investiga, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones. La plasticidad metodológica y la diversidad intrínseca del estudio de caso no pueden servir para ocultar las persuasiones particulares que cada individuo posee. Esto no puede degenerar en una definición previa de lo que se quiera que un estudio de caso represente o parezca, para realizarlo a continuación. Por el contrario, hacer un estudio de caso implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, *identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga*. (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, 1994)

En quinto lugar, no puede olvidarse que un estudio de caso es un terreno en el que un investigador o investigadora se relaciona y se encuentra con personas cuyas acciones y relaciones van a ser analizadas. En este sentido, un estudio de caso consiste (y define) un espacio social de relación de manera doble. Por un lado, porque un caso es siempre un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por el otro, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente "inmersa" en el caso nos quiera contar. *Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.*

LA DIVERSIDAD DE TÉCNICAS Y FUENTES

El gran aporte que ofrece el diseño con estudio de casos se encuentra en que al plantearse como un estudio en profundidad exige y requiere la recogida de información de múltiples fuentes y técnicas que permitan cristalizar el caso (MORAL SANTAELLA, 2006) en su máxima comprensión y profundidad. (SIMONS, 2011; STAKE, 2013) Esto implica *bucear en el mundo de la vida para llegar a su fondo,* indagar en lo que no es evidente y en lo que puede estar oculto. En el estudio de casos podemos servirnos de técnicas y estrategias cualitativas diversas como las entrevistas, los grupos focales, los datos visuales, la observación e, incluso, emplear una técnica cuantitativa como el cuestionario. En los estudios de caso resulta esencial recoger información de diversos o múltiples actores que comparten o forman parte del caso a lo largo de una línea cronológica determinada. Otra manera de plantear esta cuestión es tener en cuenta que el caso (por muy simple o complejo que sea) puede ser contemplado desde diferentes "perspectivas": lo que los sujetos dicen individual y colectivamente; lo que hacen en diferentes momentos y lugares; lo que escriben; el camino recorrido y sus historias personales y/o colectivas; la institucionalidad y el territorio. Para desarrollar esta mirada poliédrica necesitaremos distintas estrategias metodológicas (Figura 1).

FIGURA 1 – DIVERSIDAD DE FUENTES EN LOS ESTUDIOS DE CASO

Fuente: elaboración propia.

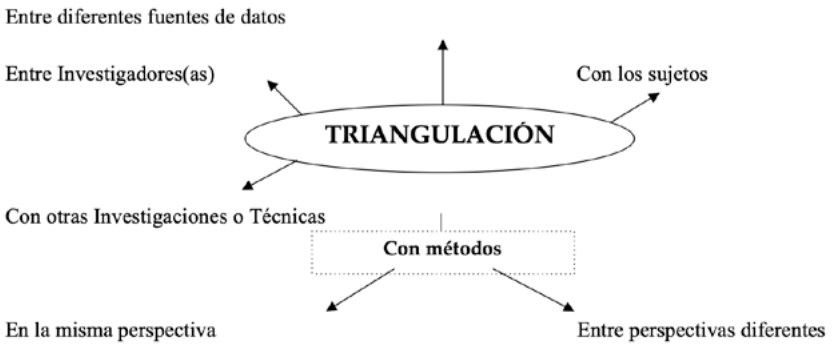
Esta cualidad del estudio de casos permite, precisamente, llevar a cabo una de las claves de validación más importantes en investigación cualitativa: la triangulación (ANGULO RASCO, 1990) (Figura 2). La triangulación, según la definición ya clásica de Denzin (1978, p. 291) es "la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno". Mucho más comprensiva resulta, no obstante, la idea de triangulación que maneja Stake (1998, p. 241):

> la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también

> para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno.

La triangulación se nos muestra como un proceso múltiple con diversas implicaciones, puesto que nos da la posibilidad de contrastar en el mundo de la vida, lo que los sujetos dicen, hacen, dejan por escrito, en diferentes momentos de sus itinerarios vitales y a través de diversas fuentes de datos.

FIGURA 2 – DIVERSAS FORMAS DE TRIANGULACIÓN



Fuente: Angulo Rasco (1990).

Un investigador o investigadora puede y *debe* contrastar sobre una misma información o acontecimiento la interpretación ofrecida por diferentes informantes o facilitada por diferentes fuentes (documentos y opiniones, por ejemplo). También es conveniente ayudarse por el "juicio crítico" o "examen" de sus compañeros, en lo que se denomina *triangulación entre investigadores.* (GUBA, 1983; GOEZT; LECOMPTE 1988) Cuando así ocurre, se pueden comprobar y asegurar intuiciones y descargarse de dudas personales, ansiedades y estrés acumulado. En este sentido es imprescindible que se elaboren "pistas de revisión", es decir, que se confeccione un "case record" (STENHOUSE, 1978, 1987) o registro pormenorizado del caso, de tal manera que toda la información (con las debidas precauciones de anonimato y confidencialidad) pueda ser revisadas por otros investigadores. Además, puede resultar muy ilustrativo comparar e integrar descripciones, conclusiones y posiciones teóricas

de otros trabajos de campo y de otras investigaciones similares, en las conclusiones, así como reconocer e interpretar las discrepancias. Esta triangulación asegura la comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados. También es necesario confrontar y comparar tanto los análisis que vayan elaborándose como el informe final con los *sujetos investigados*. Esta es, sin duda, una de las variantes más importantes de la triangulación, aunque sea de las menos empleadas.

Es muy posible que aquí surjan conflictos y discrepancias, pero la información que dichas situaciones brinde es, en sí misma, de un alto valor *interpretativo*. Con esta triangulación, que para Guba (1983) va al corazón del criterio de credibilidad, se asume el principio de "humildad metodológica", en tres sentidos. El epistemológico, porque afirma que "no existe un acceso privilegiado a la realidad, de tal manera que se asume que el mundo social y educativo está configurado por múltiples puntos de vista, uno de los cuales, aunque ciertamente importante, es el del investigador. El técnico, en tanto que evita la imposición de preconcepciones extrañas y supone una adaptación profunda del mismo procedimiento de investigación a las características y contingencias de la realidad estudiada. El ideológico, pues como señala Lather (1986) es un paso necesario para una investigación potencie y que desarrolle el aprendizaje de los sujetos implicados sobre sus propias prácticas sin legitimar las usuales dependencias práctico/investigador experto. (ANGULO RASO, 1992) Los estudio de casos se sitúan aquí se acercan al así denominado séptimo momento (DENZIN, 2002; VASILACHIS DE GIALDINO, 2006); sin que se puedan o deban confundir con él.

LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

Una vez delimitados el ámbito y la temática para investigar, el siguiente paso es establecer los parámetros contextuales de selección, claramente esenciales para la actividad investigadora. Pero la selección de los casos abriga varias cuestiones sumamente importantes que no podemos olvidar:

A. La selección del caso no pretende conseguir o mantener ningún tipo de representatividad con respecto a los casos posibles,

o a la población de casos posibles. No constituye una *muestra* de los casos que seleccionemos. Como claramente expone Stake (1995, p. 4, énfasis del autor) "la investigación de estudio de caso *no es una investigación de muestras*. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto";

B. Sea cual sea el o los parámetros generales que apliquemos, el fundamental ha sido claramente planteado por Stake (1995, p. 4), "el primer criterio debería ser maximizar lo que podemos aprender". Esto no quiere decir otra cosa que lo más importante es elegir el caso que ofrezca las mejores y mayores oportunidades de aprendizaje, con el que podamos aprender en profundidad la problemática ("issue") seleccionada o del que, simplemente, más podamos aprender y comprender. (STAKE, 2013)

De todas maneras, tampoco podemos ignorar una cuestión esencial: sea cual sea el caso que seleccionemos, en última instancia, lo importante es que consigamos acceso al mismo. Esto significa que no podemos obligar, continuando con el ejemplo, a ningún centro educativo a que nos admitan en él y participen en el proceso. Dicho de otra manera, tenemos que optar por una institución que acepte nuestra presencia y su participación voluntariamente. Con este punto entramos directamente en los problemas de la ética del caso.

ANOTAR LOS DATOS DEL CASO

En términos generales, y con independencia de otros modos de registro de los datos, durante un estudio de casos es conveniente utilizar dos tipos de registros: el *cuaderno de campo* y el *diario de campo*. En el cuaderno de campo, anotamos de primera mano y en el campo, lo que ocurra, lo que percibamos y/o creamos de importancia. Podemos incluir aquí reflexiones rápidas de las entrevistas que hemos realizado, de las observaciones y de las conversaciones informales llevadas a cabo. En el diario de campo, que se escribe diariamente, realizamos reflexiones más profundas sobre lo acontecido en el campo, señalamos las primeras categorías del análisis y toda aquella información que nos ayude

a elaborar el informe del caso. (REDON PANTOJA; ANGULO RASCO, 2017; TAYLOR; BOGDAN, 1984)

La duración del Estudio del Caso

La duración de un estudio de caso depende de varios factores. Depende del tiempo disponible el investigador o investigadora, del tiempo que se tarde en saturar las categorías, recogiendo datos redundantes, o del tiempo que permitan los implicados en el caso el acceso. No siempre podremos actuar en condiciones óptimas de tal manera que sea el investigador quien decida cuánto tiempo ha de permanecer en el campo. Lo habitual es que nos veamos constreñidos por plazos limitados. Por ello, es conveniente acostumbrarse a realizar estudios de caso de corta duración. Esto quiere decir que el tiempo empleado no debería exceder en total de unas siete semanas aproximadamente. Este límite, que puede variar de caso a caso, no impide que se pueda realizar una serie de entrevistas una vez concluido el período de estancia en el campo y tras un primer análisis de los datos recogidos. De todas maneras, es enormemente importante aprender a entender cuándo conviene abandonar el campo o incluso abandonarlo momentáneamente para volver a él más tarde o para recabar otro tipo de información más concreta a través, como acabamos de indicar, de entrevistas.

La redacción y la elaboración del Informe

En cuanto a la redacción de un informe de Estudio de Caso, existen tantos estilos como investigadores. No hay que temer, pues, el estilo y la implicación personales en la redacción del investigador; esto es absolutamente lógico y podría decirse que imprescindible. Pero el estilo personal no podrá ocultar o justificar un Estudio de Caso hecho con desgana, o de manera superficial.

Hemos de tener en cuenta, a la hora de redactar el caso, dos cuestiones. Primero, nuestro informe ha de mostrar lo que hemos aprendido sobre el caso estudiado o dicho de otra manera, la profundidad de nuestro análisis y aprendizaje. Segundo, nuestro informe es un documento que podrá ser leído por personas que nunca han estado donde hemos estado, personas a las que tenemos que mostrar tanto lo que hemos

aprendido, como dónde lo hemos aprendido. Dicho de otra manera: escribimos no para nosotros mismos sino para un público más amplio que el del equipo de investigación. En este pequeño detalle se encuentra el meollo de lo que en investigación cualitativa (o interpretativa) se denomina *generalización naturalista*. (GEERTZ, 1973; STAKE; TRUMBULL, 1982) También, y en relación con esta segunda cuestión, como apuntan Taylor y Bogdan (1984, p. 180), los investigadores

> debemos explicarles a los lectores el modo en que se recogieron e interpretaron los datos. Hay que proporcionarles información suficiente sobre la manera en que fue realizada la investigación para que ellos relativicen los hallazgos, es decir, para que los comprendan en su contexto.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (1984, p. 183) ofrecen una serie de sugerencias para la escritura del informe:

1. Antes de comenzar a redactar bosqueje sus ideas en el papel;
2. Decida a qué público se quiere llegar y adaptar el estilo y el contenido a esa decisión;
3. Los lectores(as) deben saber hacia dónde se orienta;
4. Ser conciso y directo;
5. Sustentar el escrito en ejemplos concretos;
6. Escriba algo;

Haga que colegas y amistades lean y comenten su escrito.

ALGUNOS PRINCIPIOS ÉTICOS PARA TENER EN CUENTA

No podemos olvidar que un estudio de casos es una investigación con personas. Entramos en sus vidas, vidas que comparten con nosotros o nosotras; les preguntamos, esperamos sus respuestas y analizamos lo que nos dicen y hacen. Esta relación social exige que tengamos en cuenta ciertos principios éticos fundamentales. Entre ellos quisiéramos destacar los siguientes. (GONZÁLEZ ÁVILA 2002;REDON PANTOJA; ANGULO RASCO, 2017 SIMONS, 1999, 2011; STAKE, 1998)

Negociación, entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes resultantes.

Colaboración entre y con los participantes, de tal manera que toda persona tenga derecho tanto a participar en el caso, como a no participar.

Confidencialidad, tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se plantea), como en relación con la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.

Imparcialidad sobre los puntos de vista divergentes, los jucos y percepciones particulares y sobre los sesos y presiones externas.

Equidad, de tal manera que la investigación del caso no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo. Que los colectivos o individuos implicados reciban un trato justo (no desequilibrado, ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.

REFLEXIÓN FINAL

El estudio de casos, al igual que la investigación cualitativa, es una aventura que nos acerca a nosotros mismos. Con el estudio de casos afrontamos, por decirlo en palabras de Levinás (2000), el rostro de los otros; nos acercamos a ellos y ellas, los reconocemos, nos relacionamos e intentamos comprender cómo es su vida, por qué ocurre lo que ocurre, por qué actúan como actúan, con el ánimo de entendernos a nosotros mismo con más profundidad. El estudio de casos, en esta aventura, supone el reconocimiento de la singularidad (SIMONS, 1980) y con ello de la diversidad humana (LORDE, 2009) en toda su complejidad.

LECTURAS INSPIRADORAS

STAKE, R. E. *La investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata, 2010.

SIMONS, H. *El Estudio de caso*: teoría y práctica. Madrid: Morata, 2011.

En lengua castellana estas referencias suponen los dos textos más importantes relacionados con los estudios de caso. El primero escrito por Robert Stake consiste en una introducción clara, amena y muy completa al estudio de casos realizada por uno de los pioneros de esta perspectiva y de la investigación cualitativa, cuando todavía era mirada con escepticismo y un cierto desdén por los investigadores en educación. La segunda, supone un peldaño más para quien quiera profundizar en los estudios de casos. El libro de Helen Simons, quien compiló en los años 1980 un excelente texto titulado *Toward a Science of the Singular: essays about case study in educational reseach and evaluation* (Hacia una ciencia de lo singular: ensayos sobre el estudio de casos en investigación educativa y evaluación), acumula y resume toda su experiencia como evaluadora cualitativa y democrática. La autora no oculta los problemas y las dificultades que supone llevar a cabo un estudio de casos. Quien quiera iniciarse en la aventura de realizar un estudio de casos debería leer estos dos libros, quizás en el orden mismo en el que aquí han sido presentados.

REFERENCIAS

ADELMAN, C.; KEMMIS, S.; JENKINS, D. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *In*: SIMONS, H. *Getting to Know Schools in a Democracy.* The Politics and Process of Evaluation. London: The Falmer Press, 1987. p. 47-61.

AKINDELE, S. T.; ADEBO, A. The Political Economy of River Basin and Rural Development Authority in Nigeria: a retrospective case study of Owena-River Basin and Rural Development Authority (ORBRDA). *Journal of Human Ecology*, New Delhi, v. 16, n. 1, p. 55-62, 2017. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09709274.2004.11905716. Acceso en: 26 mar. 2018.

ANGULO RASCO, J. F. El Problema de la Credibilidad y el Lugar de la Triangulación en la Investigación Interpretativa: un Análisis Metodológico. *In*: MARTÍNEZ RODRÍQUEZ, J. B. (comp.). *Hacia un Enfoque Interpretativo de la Enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1990. p. 95-110.

ANGULO RASCO, J. F. *The case Method as a Method to educate teachers*. Case Method Framework. Brussels: European Commission. Directorate General for Education and Culture, 2008.

ANZAR, U.; HARPRING, S.; COHEN, J. *et al*. *Retrospective Pilot Study of USAID-funded Education Projects in Malawi*. [*S. l.: s. n.*], 2004. Disponible en: https://eric.ed.gov/?id=ED551347. Acceso en: 19 oct. 2007.

BHAR, S.; HODGINS, G.; EATON, S. Three-year retrospective case study of a clinical psychology intern program within a rural mental health service. *Australian Psychologist*, [Abingdon,] v. 41, n. 1, p. 23-27, 2006. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00050060500421626. Acceso en: 30 mar. 2010.

CHMILIAR, L. Multiple-case design. *In*: MILLS, A. J.; EUREPOS, G.; WIEBE, E. (ed.). *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010. v. 1-2, p. 582-584.

CROSSAN, M.; BERDROW, I. Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, Hoboken, v. 24, p. 1087-1104, 2003. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/229563438_Organizational_Learning_and_Strategic_Renewal. Acceso en: 3 jun. 2010.

DENZIN, N. K. Social work in the seventh moment. *Qualitative Social Work*, [New York], v. 1, n. 1, p. 25-38, 2002. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/147332500200100102. Acceso en: 24 abr. 2008.

DENZIN, N. K. *The research act*: a thoretical introduction to sociological methods. New York: McGraw-Hill, 1978.

FREEMAN HERREID, C. What is a Case? Bringing to science education the established teaching tool of Law and Medicine. *Journal of College Science Teaching,* Washington, D.C., p. 92-94, 1997. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/nstacontent/jcst9711_92.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIMRSQAV7P6X4QIKQ&Expires=1685092272&Signature=8w497GTeqjm5wH0xjfuO5ibtoXU%3d. Acceso en: 9 feb. 2004.

FREEMAN HERREID, C. What Makes a Good Case? Some Basic Rules of Good Storytelling Help Teachers Generate Student Excitement in the Classroom. *Journal of College Science Teaching*, Washington, D.C., p. 163-165, 1998. Disponible en: http://www.ecsb.org/wp-content/uploads/2016/09/What-Makes-a-Good-Case.pdf. Acceso en: 17 oct. 2003.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1973.

GERSTI-PEPIN, C. Magnet Schools: a retrospective case study of segregation. *The High School Journal*, North Carolina, v. 85, n. 3, p. 47-52, 2002. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/45400821. Acceso en: 27 feb. 2006.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ ÁVILA, M. Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericanda de Educación*, Madrid, v. 29, p. 85-103, 2002. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf. Acceso en:15 mayo 2007.

GUBA, E. G. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (comp.). *La enseñanza*: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1983. p. 118-165.

HANSEN, A. J. Writing case for teaching. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 78, n. 5, p. 398-403, 1997.

HARWOOD, D. Conflict in curriculum planning: a retrospective case study in a college of education. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 15, n. 1, p. 16-21, 2006. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764850150103. Acceso en: 23 jun. 2008.

JONES, C. S.; TIMPSON, W. M. Technologically mediated staff development: A retrospective case study. *The American Journal of Distance Education*, Philadelphia, v. 5, n. 1, p. 51-56, 2009. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923649109526732?journalCode=hajd20. Acceso en: 23 nov. 2011.

KLEINBOK, O.; VIDERGOR, H. Grade Skipping: a retrospective case study on academic and social implications. *Gifted and Talented International*, Winnipeg, v. 24, n. 2, p. 21-38, 2016. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15332276.2009.11673527. Acceso en: 19 ene. 2020.

LATHER, P. Issues of validity in openly ideological research. *Interchange*, Ontario, v. 17 n. 4, p. 257-277, 1983.

LEVINÁS, E. *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros, 2000.

LORDE, A. *Zami*. Una biomitografía. Una nueva forma de escribir mi nombre. Madrid: Horas Editorial, 2009.

MACDONALD, B.; WALKER, R. Case-study and the Social Philosophy of Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 5, n. 1, p. 2-11, 1975.

MERRIAM, S. B. *Case Study Research in education*: a qualitative approach. Hoboken: Jossey-Bass, 1988.

MORAL SANTAELLA, C. Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de investigación educativa*, Barcelona, v. 24, n. 1, p. 147-164, 2006. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886008.pdf. Acceso en: 24 abr. 2010.

RAGIN, C. Case of 'What is a Case?'. *In*: RAGIN, C.; BECKER, H. (ed.). *What is a Case:* exploring the foundations of social enquiry. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 1-18.

REDON PANTOJA, S.; ANGULO RASCO, J. F. El estudio de Caso. *In*: REDON PANTOJA, S.; ANGULO RASCO, J. F. (coord.). *Investigación cualitativa en Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017. p. 67-82.

SIMONS, H. *El Estudio de caso*: teoría y práctica. Madrid: Morata, 2011.

SIMONS, H. *Evaluación democrática de Instituciones Educativas*. Madrid: Morata, 1999.

SIMONS, H. *Towards a Science of the Singular*: essays about case study in educational research and evaluation. Anglia: University of East Anglia – Centre for Applied Research in Education, 1980.

STAKE, R. E. Estudios de casos cualitativos. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (coord.). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2013. p. 154-197.

STAKE, R. E. *Investigación con estudios de caso.* Madrid: Morata, 1998.

STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press, 2005.

STAKE, R. E. *The Art of Case Study.* Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STAKE, R.; TRUMBULL, D. J. Naturalistic generalizations. *Review Journal of Philosophy and Social Science,* Meerut, v. 7, p. 1-12, 1982.

STENHOUSE, L. Case Study and case records: toward a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, Oxfordshire, v. 4, n. 2, p. 21-39, 1978.

STENHOUSE, L. *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

STREET, C.; WARD, K. Retrospective Case Study. *In*: MILLS, A. J.; EUREPOS, G.; WIEBE, E. (ed.). *Encyclopedia of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010. p. 824-827.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1984.

UNIVERSITY OF EAST ANGLIA. Centre for Applied Research in Education. *Coming to terms with research*. An Introduction to the Language for Research Degree Students. Norwhic: University of East Anglia – Centre for Applied Research in Education, 1994.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. La investigación cualitativa. *In*: VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). *Estratégicas de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 2006. p. 23-64.

WALKER, R. La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. *In*: DOCKRELL, W. B.; HAMILTON, D. (comp.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1983. p. 42-82.

WALKER, R. Three good reasons for not doing case studies in curriculum research. *In*: HOUSE. E. R. (ed.). *New directions in Educational Evaluation*. London: The Falmer Press, 1986. p. 103-116.

YIN, R. K. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2018.

ZACH, L. Using a Multiple-Case Studies Design to Investigate the Information-Seeking Behavior of Arts Administrators. *Library Trends*, Champaign, v. 55, n. 1, p. 4-21, 2006. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/32957979_Using_a_Multiple-Case_Studies_Design_to_Investigate_the_Information-Seeking_Behavior_of_Arts_Administrators. Acceso en: 27 mar. 2011.

CAPÍTULO 11

La inventiva etnográfica en el aula

añadir relaciones a la relación pedagógica

AURELIO CASTRO VARELA

INTRODUCCIÓN

Todas las relaciones, en general, pero más aún las relaciones pedagógicas, entrañan un cierto misterio. El crítico fílmico Serge Daney (1998, p. 44) aseguraba que su pertenencia al mundo estaba mediada por la presencia de "un país suplementario llamado cine", el cual le había enseñado "a tocar incansablemente con la mirada a qué distancia de mí empieza el otro". ¿A qué distancia de la figura docente y de las prácticas que desarrolla dentro y fuera del aula empiezan los cuerpos discentes? ¿Y cómo ambas posiciones se desplazan en el curso de la relación que las aproxima y separa al mismo tiempo? El requerimiento de abrir etnográficamente esta pequeña caja negra, cuyas interioridades tienden no obstante a la proliferación de matices y, en definitiva, a lo infinitesimal, centra las páginas de este capítulo. Además, en la sección final se expondrá como caso el seguimiento etnográfico de la asignatura

Visualidades Contemporáneas, perteneciente al grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Siguiendo con el paralelismo entre cine y educación, Elizabeth Ellsworth (2005) apunta que el modo de direccionalidad de una película o de un currículum está destinado a fallar. La direccionalidad de una película, descifrable a partir de las relaciones simbólicas o narrativas que la estructuran, se puede definir a partir de la siguiente pregunta: "¿Quién piensa este filme que eres tú?". (ELLSWORTH, 2005, p. 32) En cuanto al currículum, la cuestión sería muy similar: ¿qué lugar cree que ocupa el estudiantado al que se dirige? Pero según Ellsworth, las múltiples posiciones que pueden tomar un grupo de espectadores(as), en el primer caso, o de estudiantes, en el segundo, vuelan bajo el radar de ese emplazamiento preestablecido. Quienes integran cada grupo no son, al menos completamente, lo que una película o un currículum piensan que son, y por ello su poder resulta (afortunadamente) paradójico. Por ello, el acontecimiento pedagógico consiste en el retorno de toda una serie de diferencias subjetivas que el modo de direccionalidad no tiene en cuenta.

Si las y los estudiantes no están en el lugar que les hemos asignado (de forma imaginaria, antes que nada), entonces las y los docentes también necesitamos herramientas para localizar "incansablemente" esa otra posición – acaso una posición-otra – en la que se encuentran. He ahí que la etnografía, empleada por la Antropología a fin de entender y traducir culturas y modos de existencia que constituyen alguna alteridad a ojos occidentales, se proponga en la siguiente sección como una metodología que puede prestarle ayuda a esa necesidad. Su finalidad no sería sin embargo la de desvelar con total claridad los entresijos de una relación pedagógica (esto es, resolver el *misterio*), sino enseñarnos más bien a palpar la distancia opaca, móvil e incesante que aproxima a docentes y discentes en y en torno a un aula.

DISPOSITIVO DE CAMPO

La etnografía es una invitación a mirar y escuchar (no necesariamente por este orden) una realidad colectiva; a describirla con densidad y cuidado; a seguirla mirando y observando. En sus *Fragmentos de una*

antropología anarquista (2011, p. 24), David Graeber la define de la siguiente manera:

> Cuando se hace una etnografía, se observa lo que la gente hace, tratando de extraer la lógica simbólica, moral o pragmática que subyace en sus acciones, se intenta encontrar el sentido de los hábitos y de las acciones de un grupo. [...] Observar a aquellos que están creando alternativas viables, intentar anticipar cuáles pueden ser las enormes implicaciones de lo que – ya – se está haciendo, y devolver esas ideas no como prescripciones, sino como contribuciones, posibilidades, como regalos.

Así pues, la etnografía consiste en tomarse tiempo para observar y conversar con un grupo de gente a propósito de las acciones que la vinculan entre sí; y en tomarse aún más tiempo para anotar parte de lo observado en un diario de campo, entrecruzarlo con los relatos de las personas implicadas, describirlo pacientemente y otorgarle un sentido suplementario. Consiste, en suma, en establecer nuevas relaciones con y en un campo de estudio para entender justamente qué tipo de relaciones lo articulan. (STRATHERN, 2018) Por esto mismo, se trata de una metodología "inventiva" (ESTALELLA; SÁNCHEZ CRIADO, 2020), en el sentido de que esas relaciones que la etnografía introduce y en las que se sostiene para llevarse a cabo no son tanto el resultado de premisas metodológicas, sino lo que la construye como tal y de un modo casi siempre tentativo. En palabras de Estalella y Sánchez Criado (2020, p. 145), la colaboración etnográfica "no es el producto del método" sino que cristaliza en un *dispositivo de campo* que sería singular y situado.

Frente a la idea clásica del etnógrafoa como alguien que "va, observa, participa y regresa" (ESTALELLA; SÁNCHEZ CRIADO, 2020, p. 163), habitualmente de geografías distantes, Estalella y Sánchez Criado proponen la noción de *dispositivo de campo*; esto es, el conjunto de invenciones materiales y espacio-temporales que se adoptan a fin de entrar en relación, a menudo intermitente, con aquellos(as) y aquello que queremos etnografiar. Por ejemplo, cuando organizamos un taller, una plataforma digital o una práctica de documentación junto al colectivo o comunidad que estudiamos, estamos creando también una manera de diseñar y disponer el estar juntos(as) que modela la propia etnografía. Aunque existen métodos etnográficos más o menos

estandarizadas (como la observación participante, la entrevista o la elaboración de un diario de campo), la invención de otro tipo de técnicas y encuentros, concebidos por su carácter singular como "logros situados" (ESTALELLA; SÁNCHEZ CRIADO, 2020, p. 164), también constituyen y acaban formando parte del propio campo de estudio. Son nuevas relaciones que lo afectan de maneras diversas y/o se entrelazan con relaciones preexistentes.

En lo que atañe a las relaciones pedagógicas, especialmente en instituciones formales, es evidente que cualquier dispositivo de campo de carácter etnográfico debe entremezclarse con el dispositivo de aprendizaje que vincula a docentes y discentes. A lo largo del curso, el profesorado puede planificar sesiones específicas con el estudiantado para reflexionar conjuntamente sobre el desarrollo de la asignatura. Por ejemplo, en el curso 2020-2021 el profesorado del grupo Indaga-t[1] utilizó métodos creativos para llevar a cabo un plan de innovación docente orientado a promover estrategias de aprendizaje colaborativo en los grados de Bellas Artes, Pedagogía, Educación Social, Maestro o Maestra de Educación Infantil y Maestro o Maestra de Educación Primaria. La actividad inicial del plan consistía en pedirle a cada estudiante, en la primera sesión, que respondiese multimodalmente (es decir, empleando elementos textuales o visuales) a tres preguntas: "¿Qué te preocupa?", "¿Qué te interesa?", "¿Cómo aprendes individual o colectivamente?".

Aunque ni el plan de innovación docente de Indaga-t ni la actividad inicial tenían una finalidad directamente etnográfica,[2] sí sirvieron para intentar comprender *dónde* estaba el estudiantado a principios de curso, cuáles eran sus intereses y preocupaciones (relativas a la materia en cuestión o al mundo en general) y cómo se figuraban el aprender. En momentos posteriores del semestre, al menos otras dos actividades se

---

1 Se trata de un grupo de innovación docente formado principalmente por profesores(as) de las Facultades de Ciencias de la Educación y Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (UB), pero también de la Universidad de Girona o la Universidad Internacional de Catalunya. Su primer objetivo es "promover, desarrollar, evaluar y divulgar estrategias de colaboración entre los docentes participantes que se vinculen al favorecimiento de formas de aprendizaje integradas y llenas de sentido para los estudiantes". (INDAGA-T, 2022)

2 Se puede consultar el informe sobre este proyecto de innovación en el repositorio digital de la Universidad de Barcelona, ver en: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/182093.

cruzaron con trabajos o ejercicios específicos de cada asignatura para seguir produciendo conocimiento y reflexionando acerca de la dimensión colaborativa de los procesos de aprendizaje. De este modo, pensar la colaboración pedagógica con y entre estudiantes requería tramar colaboraciones adicionales e inventivas: un dispositivo de campo que se trenzaba con el de aprendizaje y que brindaba espacios, tiempos y maneras de hacer para tratar de pensar colectivamente el devenir de la propia relación pedagógica.

TORSIÓN Y ENSAMBLAJE

Seguir etnográficamente el desarrollo de una relación pedagógica encierra no obstante otra tensión que no resulta menor, y que está emparentada con las dificultades propias de la observación participante. (ADLER; ADLER, 1994) No se trata simplemente de que el(la) profesor(a) *participe* en aquello que está *observando*, debiendo mantener por lo tanto un cierto equilibrio entre su actividad y una perspectiva desde la cual pueda darle un sentido reflexivo a la relación pedagógica. Si este equilibrio se presenta la mayor parte del tiempo como una quimera debido a las exigencias docentes, su posición inicial tampoco es la de un investigador(a) que penetra en un contexto social ajeno y *deviene nativo* a fin de "disminuir, anular o (al menos) controlar mediante la inmersión [...] la distancia social que existe entre el observador y el observado, para captar su punto de vista". (GUASCH, 1997, p. 37) En su propia práctica, el(la) profesor(a) forma parte de lo que debe observarse, de tal modo que su seguimiento debe desarrollarse *en torsión*. (CASTRO-VARELA, 2018)

Emprender una etnografía en torsión a menudo significa que la persona investigadora ya es nativa, y que por lo tanto está familiarizada con el contexto y los escenarios que lo componen. Así pues, su principal tarea epistémica es *devenir investigadora* y moverse continuamente entre dos orillas de un mismo caudal, que en el caso que nos ocupa serían organizar y acompañar la vida en el aula, por un lado, y atender por el otro a las múltiples interacciones que suceden en ella. Este desdoblamiento entraña una precariedad constante cuando se trata de alcanzar una mirada reflexiva hacia lo que ocurre. De hecho,

la capacidad que un sujeto tiene para cuestionar sus prácticas, compararlas, evaluarlas, verificarlas o reflexionar sobre ellas, siempre es limitada. Como advierten Medico y Santiago-Delefosse (2014), en la investigación social la reflexividad no puede depender tan sólo de una actitud general y pretendidamente omnicomprensiva, sino de una serie de procedimientos prácticos e intersubjetivos. En suma, la torsión etnográfica debe apoyarse en unas maneras de hacer dotadas de algún tipo de sistematicidad.

En el desarrollo histórico de la etnografía, uno de tales procedimientos es el diario de campo, el cual permite abrir y habitar un espacio de reflexión que hace que el sujeto observador empiece a convertir lo que ha visto y escuchado en descripciones. Por eso es importante que después de clase, el(la) docente anote los momentos e interacciones que puntuaron de manera significativa la relación pedagógica. Este es quizá un primer paso para *devenir etnógrafo(a)*, pero dicho proceso no tiene por qué librarse en ningún caso a solas (si es que tal cosa es posible cuando indagamos con otros(as)). Nuestra mirada, implicada hasta el tuétano en la actividad docente, también puede completarse con otras miradas y observaciones. La presencia y apoyo puntual de otros(as) docentes, investigadores(as), estudiantes de otros cursos, o incluso del propio grupo con el que se está discurriendo la sesión, son igualmente valiosos a la hora de percibir y documentar movimientos, conexiones, afectos, complicidades, tensiones y disputas durante las clases. En compañía, la torsión etnográfica del docente se vuelve más fácilmente sostenible.

Como se ha señalado, una de las cuestiones clave a las que la observación etnográfica debe prestar atención son las relaciones, lo cual es tanto como atender a cómo se vincula lo existente. Sin embargo, una relación pedagógica no sólo se deriva de la vinculación entre docentes y discentes. El aula no es un contenedor vacío en el que tienen lugar una serie de aprendizajes, sino un ensamblaje de fuerzas variopintas (humanas, animales, materiales, atmosféricas, etc.) cuya trayectoria en común (MASSEY, 2006) está produciendo ese espacio. Por eso la palabra *curso* define tan bien la sucesión de clases de una asignatura a lo largo de un semestre: el ensamblaje está siempre en movimiento. Por añadidura, observar cómo se mueve esa coalición de elementos conlleva tomar en consideración que las interacciones entre humanos no se dan aparte de las formas materiales que las modulan y atraviesan.

Además de las personas, las cosas también tienen capacidad para modificar el curso de estas relaciones, tal y como apunta Latour en *Reemsamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red* (2005, p. 106):

> No hay dudas de que las pavas 'hierven' el agua, los cuchillos 'cortan' la carne, los canastos 'cargan' provisiones, los martillos 'dan' en el clavo, las barandas 'evitan' que los chicos caigan, los cerrojos 'cierran' los cuartos para impedir que ingresen visitantes indeseados, el jabón 'quita' la suciedad, los cronogramas 'ordenan' las actividades curriculares, las etiquetas con los precios 'ayudan' a la gente a calcular, etc. ¿Acaso esos verbos no designan acciones? ¿Cómo podría la introducción de esas actividades humildes, mundanas y ubicuas decir algo nuevo a cualquier científico social?.

Al entrar en el aula, nos encontramos con multitud de elementos que nos preceden y que van a acompañarnos a lo largo de cada sesión. Está en primer lugar la arquitectura de la estancia, las divisiones del espacio, los límites y fronteras interiores. Está también el mobiliario, las imágenes que cuelgan de las paredes, la tecnología utilizada por el/la docente para compartir contenidos y la utilizada por los(as) estudiantes para seguir la sesión (o desconectarse de ella). Está el calor o el frío que hace en el aula, la luz y el ruido que penetran en su interior, diferentes variables ambientales regidas por los anteriores elementos. Y finalmente está lo que hacemos con todo ello y lo que todo ello, en buena medida, nos hace hacer. Por lo tanto, aproximarse etnográficamente a una relación pedagógica, adoptando además una posición torsionada entre la observación y la participación, implica fijarse en las junturas, convergencias y fricciones entre esta disparidad de elementos.

¿Cómo una pantalla muestra unas imágenes o una presentación? ¿Cómo la estancia coloca al docente frente al grupo de estudiantes, y viceversa? ¿Qué tipo de asiento proporcionan las sillas o de qué forma la tecnología (des)centra la atención del alumnado? ¿Qué resistencias se crean en ese escenario y cómo la práctica docente refrenda o contradice lo que las cosas de un aula *nos dicen* que hemos de hacer? Acaso la direccionalidad no sólo tiene que ver con el currículum, sino también con el ensamblaje que lo actualiza en un espacio y tiempo concretos, y en el cual se sitúa y emerge también la propia práctica docente.

EL CASO DE VISUALIDADES CONTEMPORÁNEAS

Visualidades Contemporáneas (VC) es una asignatura obligatoria del tercer año del Grado de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Fundamentada en el campo de estudios de la cultura visual (ELKINS, 2003; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2005; OCTOBER, 1996), ofrece herramientas teórico-metodológicas para analizar la historicidad y vida social de las imágenes, así como nuestra relación con ellas tanto en la época actual como en el pasado. En la primera parte del semestre se invita al estudiantado a adoptar una lógica rizomática, basada en los principios de multiplicidad y ruptura (DELEUZE; GUATTARI, 2008), a fin de establecer nuevas conexiones entre imágenes (sean o no artísticas) y reconocer su carácter construido. En la segunda parte, estas perspectivas se movilizan en grupos reducidos, de entre cuatro y seis estudiantes, para explorar la visualidad de alguna cuestión contemporánea relevante que va cambiando de año en año: la precariedad, el confinamiento, el derribo de estatuas, el malestar mental, etc. Así pues, las imágenes no se consideran como meras representaciones que deben ser descifradas, sino a partir de lo que hacen y nos hacen hacer.

Durante cinco años he sido docente junto a Fernando Hernández-Hernández del grupo de mañanas de VC. A diferencia de lo que suele ocurrir en la UB, donde compartir una asignatura significa repartirse las clases entre dos, nosotros hemos optado por estar ambos presentes en todas las sesiones del curso. Además, el estudiantado de Bellas Artes suele considerar VC como un curso *teórico*, y por lo tanto contrapuesto a los talleres de otras asignaturas. Por nuestra parte, sin embargo, siempre hemos tratado de discutir esta oposición mediante estrategias metodológicas orientadas a *hacer cosas* con la teoría y articuladas a través de nuestra copresencia en las sesiones. En este sentido, una de las finalidades de la codocencia ha sido la de reensamblar un aula *presuntamente* teórica a partir de una praxis que tratase de conectar explícitamente modos de conocer y maneras de hacer. En consecuencia, la relación pedagógica con cada grupo de estudiantes se ha tramado alrededor de esta tentativa, vinculada asimismo a habitar el aula de otra forma (por ejemplo, redistribuyendo el mobiliario, apropiándonos de las paredes u ocupando en ocasiones el pasillo).

La codocencia también nos facilitó el llevar a cabo la torsión que se sugería en la sección anterior. Cuando uno de los dos docentes estaba explicando alguna cuestión o conducía algún debate, el otro se sentaba con el resto del grupo y podía observar lo que ocurría en el aula desde una perspectiva diferente. Después de cada clase, Fernando y yo intercambiábamos nuestras impresiones sobre cómo había funcionado la sesión y cuáles habían sido las principales reacciones e interacciones del grupo. Pero esta conversación continuada, equivalente a compartir notas de campo, se completaba con otras miradas y materiales. Normalmente, alguna estudiante del Máster de Artes de Visuales y Educación, perteneciente también a la Facultad de Bellas Artes, hacía sus prácticas en VC con el fin de documentar visual y textualmente el transcurso de la asignatura, y ofrecerle al grupo en las últimas sesiones una devolución sobre lo que había visto y escuchado. Más tarde tenía que elaborar una memoria de prácticas, para la cual solía entrevistar a varios(as) estudiantes o incluso montar un grupo de discusión con ellos(as).[3]

Tanto las observaciones que se desdoblaban a partir de la docencia compartida como las que sumaban las estudiantes en prácticas alentaban una suerte de seguimiento etnográfico para replantearnos la marcha del curso o la planificación del siguiente. A todo ello se añadían las actividades y ejercicios que, como el inicial vinculado a Indaga-t y ya mencionado, delineaban un dispositivo de campo entrelazado con la relación pedagógica. A este respecto, uno de los trabajos finales de la asignatura consistía en producir un objeto visual digital, de formato libre, en el que cada estudiante debía mostrar su proceso y experiencias de aprendizaje a lo largo del semestre. Además, tenía que acompañarlo de un texto breve para responder con mayor precisión a tres preguntas: "¿Cuáles crees que han sido los principales aprendizajes que has hecho durante el curso?, "¿qué preguntas te has planteado que no te habías hecho antes?" y "¿qué piensas que valdría compartir con otras personas sobre estos aprendizajes?".

---

3 Este fue el caso de Tania Codina en su memoria *Codocencia, afectos y ensamblajes. Repensando la experiencia de prácticas en la asignatura de Visualidades Contemporáneas*, correspondiente al curso 2021-22. Natacho Mangano en el curso 2019-2020 y Amèlia Mañá en el curso 2017-2018 también aportaron valiosas preguntas y reflexiones en sus respectivas memorias de prácticas.

Junto a otros ejercicios distribuidos a lo largo del semestre, este trabajo final nos proporcionaba indicios sobre cuáles habían sido los tránsitos efectuados por las y los estudiantes y qué lugares (móviles, sin duda) habían ocupado durante el curso. Los elementos materiales que estructuraban el aula también se sometieron a discusión, principalmente a partir de la noción de *dispositivo* (AGAMBEN, 2011; DELEUZE, 1990) que trabajamos en la primera parte del curso. Ahora bien, diseñar y aplicar métodos de indagación etnográfica para comprender mejor una relación pedagógica no significa dominar sus resortes, como si el conocimiento de un fenómeno, por sí mismo, nos permitiera adueñarnos de él. A lo sumo, nos brindan la posibilidad de seguir cultivando ese vínculo, abrirlo a los acontecimientos y a lo imprevisto, afectarlo desde el cuidado y sustraérselo a los prejuicios, lo cual suele conllevar un añadido de realidad. Quizás el primero de tales añadidos sea el darnos cuenta de que docentes y discentes cohabitamos escenarios de aprendizaje que nos preceden y constituyen, pero que también podemos modificar.

CÓMO APRENDER EN COMÚN

¿Qué ocurriría si las sesiones iniciales de una asignatura se destinaran a etnografiar junto al estudiantado el espacio en el que nos vamos a encontrar durante todo el semestre? Por supuesto, no bastaría con explorar su direccionalidad (¿dónde nos coloca el aula y cómo *piensa* que tenemos que aprender?), sino que también cabría afectar ese espacio en sus dimensiones materiales y ambientales. Se podría explorar la semiótica de los elementos no humanos y del entorno que envuelve a docentes y estudiantes y experimentar, a renglón seguido, maneras de desplazarlos y/o reapropiarse de ellos. La cuestión se da la vuelta, sin tener por ello que ecualizar a los sujetos y fuerzas que concurren en su reenunciación: ¿dónde nos colocamos en el aula y cómo tiene que ser esta para que posiciones distintas construyan un lugar que se sienta común?

Desde un punto de vista etnográfico, empezar discutiendo (no sólo con el decir, sino también con el hacer) el ensamblaje al que pertenecemos y el juego de distancias/proximidades que configura y en el

cual nos configuramos, resulta una vía plausible para tratar de relacionarnos pedagógicamente de otra forma. Nuevamente, se trata de crear relaciones para afectar relaciones preexistentes. En la medida en que el aula está hecha de vínculos en movimiento, siendo de resultas la atmósfera que hace posible la (co)existencia de esa multiplicidad, preguntarnos por ella es tanto como plantearnos, a la vez, un problema y una oportunidad: "¿Cómo queremos aprender juntos(as)(es) aquí?".

LECTURAS INSPIRADORAS

ELLSWORTH, E. *Posiciones en la enseñanza*: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

¿Dónde tiene lugar el aprendizaje? Mediante un enfoque lúcidamente pragmatista, Ellsworth no sólo lo sitúa en espacios que se consideran a menudo anómalos o impropios, sino que también lo conjuga en gerundio – *in the making* –, a partir del encuentro afectivo entre los cuerpos y las arquitecturas. Es decir, *más acá* del individuo.

FREITAS, E. DE; ROUSELL, D.; JÄGER, N. Relational architectures and wearable space: Smart schools and the politics of ubiquitous sensation. *Research in Education*, Washington, D.C., v. 107, n. 1, p. 10-32, 2019. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0034523719883667. Acceso en: 3 jun. 2020.

Si la tecnología ha dado un giro ambiental a través de sensores digitales capaces de registrar movimientos y reacciones cotidianas, los ambientes también se encuentran cada vez más intervenidos y modelados por fuerzas computacionales. De Freitas, Rousell y Jäger analizan críticamente ese doble movimiento a propósito de las "escuelas inteligentes" ["smart schools"], pero lo hacen *afirmativamente*; es decir, sugiriendo alternativas tecnopolíticas a ese nuevo régimen sensorial y reimaginando los entornos de aprendizaje más allá de los límites impuestos por una agenda neoliberal.

REFERENCIAS

ADLER, P.; ADLER, P. Observational Techniques. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (ed.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994. p. 377-392.

AGAMBEN, G. ¿Qué es un dispositivo?. *Sociológica*, [*s. l.*], v. 26, n. 73, p. 249-264, 2011.

CASTRO-VARELA, A. 'Going researcher' in the Occupy Poble Sec Cinema Forum: Listening to the screenings and tracing a fluid assemblage of learning and care. *Ethnography and Education*, Singapore, v. 13, n. 3, p. 396-412, 2018. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2018.1448999. Acceso en: 3 jun. 2020.

DANEY, S. *Cine, arte del presente*. Santiago de Chile: Arcos Editor, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Mesetas*. Valencia: Pre-Textos, 2008.

DELEUZE, G. ¿Qué es un dispositivo?. *In*: BALIBAR, E.; DELEUZE, G., DREYFUS, H. L. *et al.* (org.). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-163.

ELKINS, J. *Visual Studies*. A Skeptical Introduction. Abingdon: Routledge, 2003.

ELLSWORTH, E. *Posiciones en la enseñanza*: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.

ESTALELLA, A.; SÁNCHEZ CRIADO, T. Acompañantes epistémicos: La invención de la colaboración etnográfica". *In*: ÁLVAREZ VEINGUER, A.; ARRIBAS LOZANO, A.; DIETZ, G. (ed.). *Investigaciones en movimiento*: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales. Buenos Aires: CLACSO, 2020. p. 145-174.

GRAEBER, D. *Fragmentos de una antropología anarquista*. Barcelona: Virus, 2011.

GUASCH, O. *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, 2005. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2018.1448999. Acceso en: 16 oct. 2006.

INDAGA-T. El grup. *Indaga-t*, [*s. l.*], 2022. Disponible en: http://www.ub.edu/indagat/el-grup/. Acceso en: 27 sep. 2002.

LATOUR, B. *Reemsamblar lo social*: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Manantial, 2005.

MASSEY, D. Space, time and political responsibility in the midst of global inequality. Erdkunde. *Archive for Scientific Geography*, [*s. l.*], v. 2, n. 60, p. 89-95, 2006. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/25647833. Acceso en: 16 mar. 2007.

MEDICO, D.; SANTIAGO-DELEFOSSE, M. From Reflexivity to Resonances: Accounting for Interpretation Phenomena in Qualitative Research. *Qualitative Research in Psychology*, Los Angeles, v. 11, n. 4, p. 350-364, 2014. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/312234814_From_Reflexivity_to_Resonances_Accounting_for_Interpretation_Phenomena_in_Qualitative_Research. Acceso en: 8 ene. 2016.

STRATHERN, M. Relations. *The Cambridge Encyclopedia of Anthropology*, Cambridge, 2018. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17457823.2018.1448999. Acceso en: 3 nov. 2020.

CAPÍTULO 12

Narrativas e (auto)biografias

contribuições para a pesquisa sobre a prática pedagógica

ANA CRISTINA GONÇALVES DE ABREU SOUZA
GABRIELA DA SILVA BULLA

INTRODUÇÃO

Pois existe a trajetória, e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes.
Clarice Lispector (1964, p. 178).

Narrativas e (auto)biografias são metodologias de pesquisas importantes para se desvelar, construir e ampliar a compreensão de processos de aprender nos percursos da profissão docente. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001; CORTÉS-GONZÁLEZ; LEITE-MÉNDEZ; RIVAS FLORES, 2014; LEITE-MÉNDEZ, A. E.; RIVAS FLORES, J.; CORTÉS--GONZÁLEZ, 2018) Essas perspectivas nos possibilitam refletir a partir da subjetividade singular e rara que nasce das trajetórias dos docentes

no seu percurso dentro e fora da profissão. O presente capítulo tem o objetivo de trazer subsídios teóricos e práticos a partir do referencial epistemológico do uso de narrativas e (auto)biografias para pensarmos a prática pedagógica e os seus desdobramentos no processo, sempre inacabado, que se revela no percurso do trabalho docente.

Dividimos o artigo em dois momentos, na primeira parte, fazemos apontamentos sobre os referenciais teóricos utilizados para sustentar o paradigma e a compreensão epistemológica sobre o uso de narrativas e (auto)biografias nas pesquisas educacionais, mais especificamente na formação e atuação docente. Na segunda parte, analisamos narrativas audiovisuais de uma professora de Língua Portuguesa e Literatura da rede pública de São Paulo, nos envolvendo em reflexões importantes, subjetivas e únicas de sua trajetória.

Como docentes atuantes em universidade públicas brasileiras, nos indagamos sobre a formação dos docentes da Educação Básica e nos dedicamos a desenvolver estudos, pesquisas e formações que possam trazer experiências e realidades de um cotidiano desafiador e único a partir das narrativas dos próprios sujeitos que estão nos processos de atuação em ambientes de aprendizagem e nas salas de aula. Para isso, o uso das narrativas e (auto)biografias nos possibilita adentrar por universos singulares e complexos a partir da voz do próprio sujeito que vive esta realidade. Investigações (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO-GIL; RIVAS FLORES, 2011) nos apontam para processos de pesquisas cada vez mais amplo e integral a partir de trajetórias que se estabelecem em perspectivas múltiplas e em contextos diversos. E é por meio de diálogos, experiências e problematizações que as pesquisas, com o uso de narrativas e (auto)biografias, tomam um corpo considerável (CRUZ; PAIVA; LONTRA, 2021), nos revelando um caminho metodológico importante para pensarmos a diversidade da atuação docente a partir da subjetividade.

As narrativas e as (auto)biografias possibilitam a recriação de experiências e processos de formação que são inviabilizados em ações de políticas públicas que se caracterizam por formatos prescritivos, ditadas como receitas e padrões estabelecidos por meio de "fórmulas mágicas" que mais representam ações mecânicas e vazias, do que ações reflexivas para se pensar o processo educativo. Como diretrizes, essas ações prescritivas calam os docentes e os enxergam como um

profissional tecnicista que apenas reproduz roteiros de exercícios em sala de aula, evidenciando propostas com visão neoliberal dos processos de ensino e aprendizagem.

> Despojar a ação docente destes componentes supõe uma desvalorização do seu trabalho em termos intelectuais, afetivos, sociais e salariais, uma vez que estas funções requerem tempo e condições de trabalho que ofereçam um ambiente adequado para o seu desempenho.[1] (SANCHO-GIL; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2007, p. 21, tradução nossa)

No processo de construção de narrativas e (auto)biografias, a formação docente se evidencia por trocas coletivas com ações que se pautam em reflexões sobre a práxis pedagógica que envolve uma realidade específica e que se relaciona a outros desdobramentos que são públicos e subjetivos, entre os sujeitos em âmbito e contextos diversos e coletivos.

A possibilidade de narrar experiências dos processos significativos transporta as investigações para reflexões sobre a própria realidade a partir de óticas singulares e coletivas, num processo em que os professores legitimam sua autoria por meio das narrativas e (auto)biografias que edificam conhecimentos e troca de saberes. Conforme Leite-Méndez e Rivas Flores (2021), as narrativas nos levam a outros modos de ensinar. Segundo os autores, o sujeito é parte no contexto em que se gera a experiência, dando lugar a um movimento divergente e convergente necessário para se avançar na construção de um pensamento crítico.

A NARRATIVA E A (AUTO)BIOGRAFIA COMO PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

O uso de narrativas e (auto)biografias como metodologias para investigação sobre a formação e atuação docente emerge do campo das

1 Texto original: "Despojar la acción docente de estas componentes supone una desvalorización de su trabajo en términos intelectuales, emocionales, sociales y salariales, ya que estas funciones requieren tiempo y unas condiciones de trabajo que ofrezcan un entorno adecuado para llevarlas a cabo".

Ciências Sociais num processo conjunto a crises e conflitos da modernidade, colocando em questionamento metodologias convencionais, dicotômicas ao tratar de um sujeito não mais "idealizado" em contextos e fenômenos sociais e que nos apontam para o retorno da construção subjetiva dos sujeitos. Assim, as narrativas e (auto)biografias ganham força e investigação potente para pensarmos as experiências vividas num mundo globalizado, com características cada vez mais líquida, digital e diversa em que a constituição do sujeito em sua práxis se evidencia a partir de sua própria trajetória e reflexões.

Importantes pesquisas têm se dedicado a investigar a narrativa e a (auto)biografia, que evidencia um campo de conhecimento relevante e que têm se expandido em diferentes países. Conforme estudos dos autores Bolívar e Segovia (2018, p. 797, tradução nossa), que fizeram uma revisão sistemática sobre pesquisa biográfica-narrativa na Espanha, nos afirmam sobre importantes reflexões na última década:

> As últimas décadas têm visto um ressurgimento do interesse em métodos interpretativos – e narrativas biográficas – para o estudo da cultura, biografias e experiência humana (pessoal e grupal/institucional). O desejo de compreender e situar a ação humana, a identidade e as manifestações culturais e profissionais implica a necessidade de explorar o mundo do particular, na sua multiplicidade e complexidade de cenários, para escutar os 'outros' (incluindo os nossos outros eus), para compor uma realidade polêmica, plural, particular, narrativa e hologramática, como a humana.[2]

Nesse contexto, a multiplicidade e a complexidade estabelecem diálogos dos sujeitos participantes da pesquisa envolvendo também os pesquisadores que atuam nas investigações por meio do uso de narrativas que se apresentam de forma autoral e singular.

---

2 Texto original: "Las últimas décadas han visto un resurgir del interés por métodos interpretativos – y biográfico-narrativos – para el estudio de la cultura, las biografías y la experiencia humana (tanto personal como grupal/ institucional). El deseo de comprender y situar la acción humana, la identidad y los hechos culturales y profesionales, conllevan la necesidad de explorar en el mundo de lo particular, en su multiplicidad y complejidad de escenarios, para oír a 'los otros' (incluidos nuestros otros yo), para componer una realidad controvertida, plural, particular, narrativa y hologramática, como es la humana".

O uso de metodologias narrativas e (auto)biográficas na atualidade se evidencia com reconhecimento e prestígio, adquiriu uma identidade própria na pesquisa qualitativa (BOLÍVAR; SEGOVIA, 2018), porém com diversas abordagens e epistemologias, utilizadas em diferentes campos de conhecimento como a Antropologia, Sociologia e Psicologia, assim como em formatos, tempos e espaços diversos.

A investigação com o uso das narrativas e (auto)biografias na educação inicia quando se começa a indagar a dimensão pessoal como um aspecto importante em relação a como os professores constroem e desenvolvem o seu trabalho. (BOLÍVAR; PORTA, 2010)

As pesquisas narrativas e (auto)biográficas, consideradas como pesquisa qualitativa, evidenciam os relatos de experiências singulares em contextos temporais. Como afirmam Hernández-Hernández e Apraiz Aberasturi (2014, p. 137, tradução nossa), "Nesse marco, a experiência única das pessoas em sua dimensão temporal constituirá o núcleo da tematização e análise de suas narrativas".[3]

No Brasil, conforme dossiês publicados (ABREU SOUZA, 2011; MOREIRA; SOUZA, 2021; SGADARI PASSAGI, 2011) com pesquisas que se desenvolvem no âmbito da pós-graduação e que se estabelecem em metodologias narrativas e (auto)biográficas, emerge o envolvimento de grupos, projetos e linhas de pesquisa com práticas de pesquisa-ação-formação nas mais diversas áreas de conhecimento em diálogo com pesquisadores de diversos continentes. (SOUZA; BRETON; SUAREZ, 2021)

As pesquisas educacionais brasileiras, a partir de resumos e teses defendidas entre os anos de 1990 e 2006, conforme estudos de André (2009) e Stephanou (2008), têm se voltado mais para a investigação identitária com olhar mais específico para a formação de professores.

Conforme Sgadari Passeggi (2011, p. 148),

> Ainda são raras aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida. [...] A reflexão decorre do desejo de dar sentido ao fato de solicitar aos professores a tarefa de narrar sua história de vida e às suas experiências profissionais.

3 Texto original: "En este marco la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal constituirá el núcleo de la tematización y análisis de sus narraciones".

As ampliações das investigações por meio de narrativas e (auto) biografias suscitam indagações e novas demandas por pesquisas que surgem do processo de evidenciar e refletir sobre as experiências e os processos narrativos.

A compreensão do conceito de experiência se faz importante ao desenvolvermos as pesquisas narrativas e autobiográficas. Pesquisas contemporâneas (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; APRAIZ ABERASTURI; SANCHO-GIL; CORREA GOROSPE, 2020; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO-GIL, 2018; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; SANCHO-GIL; RIVAS FLORES, 2011; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; REVELLES BENAVENTE, 2019) elucidam processos em relação a como os professores aprendem e trabalham, bem como evidenciam trajetórias em que a experiência seja de fato um aspecto a ser considerado na medida em que os professores narram, relatam e demonstram sentidos singulares sobre o pensar, falar e desenvolver ações a partir da própria práxis pedagógica.

John Dewey, autor norte americano, revela em suas obras *Experiência e educação* (1971) e *Democracia e educação* (1952) são contribuições importantes para pensarmos a gênese do conceito de experiência. "O problema para a educação progressiva é o de se saber qual é o lugar e a significação de matéria e de organização dentro da experiência". (DEWEY, 1971, p. 8) Afirmar o espaço da experiência na formação docente possibilita ressignificar paradigmas em relação à trajetória profissional. Trabalhos como Diniz-Pereira (2010) e Abreu Souza (2011) que nos ajudam a pensar o conceito de experiência, em sua gênese e construção, a fim de considerarmos as evidências numa pesquisa em que a narrativa (auto)biográfica se constitui.

Considerando a atual dinâmica social em que a produtividade e a coisificação nos distanciam do processo de sentir e perceber a experiência, torna-se difícil estabelecer diálogos próprios a partir do que se vive e do que se estabelece considerando a própria autoria. Larossa Bondía (2001, p. 21) também desenvolveu interessantes reflexões sobre a construção da experiência e contribui para pensarmos o seu conceito:

> Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como

> nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

A experiência, vislumbrada a partir das narrativas, permite estabelecer uma construção direta dos professores com o seu próprio sentir, resultando assim em desdobramentos das relações e criações com o processo pedagógico em contextos do cotidiano pessoal e profissional.

UM ESTUDO DE CASO: REFLEXÕES A PARTIR DE NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA

Maria Imaculada Pereira é uma professora de Língua Portuguesa e Literatura com mais de 35 anos de docência em escolas públicas estaduais e municipais de São Paulo, Brasil. É participante de longa data das Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP) do Programa Escrevendo o Futuro,[4] projeto que visa a contribuir para a qualificação de práticas educacionais de leitura e escrita em escolas públicas do país. Em determinadas instâncias constituída por interlocuções com pares – professoras, formadoras e coordenadoras –, as OLP tornaram evidente a longa trajetória de Imaculada em termos de comprometimento com a educação e de conhecimento pedagógico construído na e pela experiência reflexiva. Para que professores de diferentes partes do Brasil tivessem a oportunidade de se relacionar e aprender com as experiências dessa educadora, as OLP criaram em 2015 uma série de narrativas audiovisuais intituladas *Pérolas da Imaculada*,[5] composta por oito episódios de cerca de 7 a 8 minutos cada[6] (ver lista a seguir), os quais selecionamos

4 Ver em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/.

5 As narrativas audiovisuais, podem ser acessadas em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/perolas-da-imaculada. Ver nas referências: Programa Escrevendo o Futuro ([201-]). Para facilitar a localização utilizaremos a indicação pelo número dos episódios, como por exemplo: "Episódio 1".

6 As indicações de responsabilidade das narrativas são: ficha técnica e roteiro: Esdras Soares e Regina Clara; assessoria: Maria Cristina Zelmanovits; produção do vídeo: PB Vídeo Comunicação e Paulo Baroukh; ilustração: Edson Pelicer e Sidney Santos; designer gráfico: Samantha Yabuta; trilha sonora: Luiz Ribeiro; colaboração: Bianca Borgianni.

para refletir aqui acerca da formação docente desde a perspectiva narrativa autobiográfica.

- Episódio 1: Conhecimento e consumo (publicado on-line em 7 de abr. de 2015);
- Episódio 2: Abaixo-assinado: direito coletivo (7 de maio de 2015);
- Episódio 3: Leitor e literatura: encorajar esse encontro (10 de jun. de 2015);
- Episódio 4: Escrever para ser lido (8 de jul. de 2015);
- Episódio 5: Vidas que se escrevem (5 de ago. de 2015);
- Episódio 6: A escrita atravessando muros (2 de set. de 2015);
- Episódio 7: Acolhendo as diferenças e construindo vínculos (8 de out. de 2015);
- Episódio 8: Todos são capazes (5 de nov. de 2015).

Os vídeos da série foram produzidos em sessões que parecem mesclar os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) entrevista e contação de histórias. Como espectadoras, nós apenas temos acesso aos trechos editados da narrativa, com raras menções aos entrevistadores/interlocutores para quem Imaculada conta suas experiências reflexivas: ora os interlocutores parecem não ser professores – como em enunciados como "Nós professores temos uma preocupação muito grande em cumprir o planejamento que a gente faz" – Episódio 2 – ora certamente são professores – "porque no teatro o texto cria a alma, né, Regina?" – Episódio 8 – e inclusive compartilham com Imaculada pressupostos teórico-metodológicos da prática docente comprometida com a promoção de letramentos. (BUNZEN, 2019; KLEIMAN, 2007)

Antes de procedermos a nossas reflexões e diálogos com as narrativas de Imaculada, cabe salientar que a escolha desses dados requer reflexão crítica acerca de suas restrições e possibilidades. Do ponto de vista da ética em pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil, atualmente através da Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016,[7] a

7 Ver em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf.

análise de textos públicos, de veiculação midiática aberta, não carece de aprovação por um Comitê de Ética. No entanto, como um gênero do discurso da esfera midiática (mesmo que de teor educacional), nós como pesquisadoras nos relacionamos com episódios cuja edição foi realizada por uma equipe de profissionais, orientados por uma agenda definida pelas OLP. Nossa relação com Imaculada seria completamente diferente se nós a tivéssemos entrevistado e se com ela tivéssemos construído versões finais de suas narrativas autobiográficas para propósitos de publicação científica (comumente envolvendo anonimização da participante) ou se a tivéssemos convidado a produzir cartografias multimodais de suas aprendizagens como professora (ver discussão sobre diferentes modos de se estudar narrativas autobiográficas em Bolívar e Segovia (2018) – para estas opções metodológicas, é requerida a aprovação de projeto de pesquisa por um Comitê de Ética.

Em cada episódio, Imaculada narra casos de sua vida profissional, selecionados a partir de pontos de ruptura que se constituíram como seus territórios de aprendizagens pedagógicas. Imaculada apresenta problemas, como quando descobriu que seus alunos compravam em uma feira de objetos roubados (Episódio 1) e, então, manifesta preocupação responsiva às manifestações dos alunos e às possibilidades de encaminhamentos das aulas seguintes: "O que que eu vou fazer? E fiquei matutando uma semana, que projeto que eu levo, eles não querem ler, que que eu faço, meu deus, minha nossa senhora, tem um santo protetor de professor, que que eu faço com esses meninos?!". (Episódio 1) Nos desdobramentos narrativos do Episódio 1, por exemplo, Imaculada detalha sua trajetória relacional, sensível e responsável ao compor uma arquitetura de projeto educacional relevante para a disciplina de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, comprometida com os seus alunos e a formação deles como cidadãos críticos e reflexivos:

> [...] o que que esses meninos estão fazendo? O que a propaganda quer que eles façam: que eles comprem roupas de marca, tênis de marca, eles não têm dinheiro para isso, eles se viram na feira do rolo. Eu não podia falar nem disso, do [...] tamanho do problema social que essa feira acusa, mesmo porque a maioria dos pais desses alunos eram camelôs, muitos sem a autorização da

> prefeitura, eles se viravam para dar conta dos filhos, então eram questões extremamente delicadas para eu tocar na sala de aula. A gente tem que ter um jogo de cintura, porque dá uma vontade de dizer o que a gente pensa daquilo! O primeiro impacto é a gente falar 'mas como?!! Como que cê vai comprar na feira de objetos roubados, menino?', não é? É a primeira vontade que fica aqui paralisada na garganta, mas você tem que refletir: que realidade é essa? Por que os meninos fazem isso? Por que eles trazem essa realidade para a escola? Por que eles valorizam o tênis e não valorizam o livro que eu quero que eles comprem? Então, vem uma série de questionamentos na cabeça, que a gente precisa parar, pensar, e ver qual é o caminho que a gente precisa seguir.
>
> [...] montei um projeto com o texto publicitário e o tanto de convencimento e de persuasão que tem nesse texto. Trabalhei todos os recursos de linguagem que as propagandas vencedoras, porque nós temos publicitários no Brasil que são exímios na arte da propaganda, ganham prémios internacionais, então eu peguei aquelas propagandas bem elaboradas, e fui trabalhando com eles o quanto que a linguagem escrita, o texto falado, o visual na propaganda de televisão, a propaganda do outdoor, o tamanho do outdoor, a propaganda da revista, e levei uma série de propagandas. Acho que eu trabalhei por um bimestre a questão do texto, e sem cansar a turma, porque eles começaram a produzir comerciais, e eu queria que eles percebessem o poder que a linguagem tinha. Olha a forma da linguagem na criação dos desejos. Por que que a gente compra um boné de marca, por que que a gente quer um tênis de marca? Que desejo foi esse? Quem provocou em nós esse desejo? E eu queria que eles descobrissem isso na publicidade sem que eu dissesse!
>
> [...] Foi a deixa mais feliz que eu encontrei para trabalhar os recursos da linguagem, né, e atingir o objetivo subliminar que eu queria tanto.
>
> [...] Eu não sei dizer hoje se os meninos continuam frequentando a feira do rolo, mas que eu percebi eles mais conscientes para consumir as coisas, com certeza!. (Episódio 1)

Como pode ser observado no excerto acima, suas aprendizagens como professora são por ela tecidas em tramas narrativas complexas, envolvendo diferentes:

Þ atores escolares, como:

- alunos: "Foi um OHHHHH geral: *nós não temos dinheiro, é muito caro, não vamos comprar esse livro, a gente não gosta de ler, professora*" (Episódio 1, grifo nosso);
- colegas professoras: "Então eu cheguei com as duas pilhas na sala dos professores, na hora do intervalo, e os colegas ficaram curiosos: *que que é isso?*. Imaculada: *ah, é um trabalhinho que eu dei de português*". (Episódio 5, grifo nosso);
- direção da escola: "*olha o quanto a escrita resolve problemas da gente, da vida cotidiana!* [...] Então, o diretor avaliou que o grupo é um grupo sério, que não está querendo matar a primeira aula, mas que realmente tem problemas para chegar na primeira, precisa chegar na segunda, e o documento fortaleceu isso". (Episódio 2, grifo nosso);
- responsáveis pelos alunos: "eu encerrei a reunião (com mães e pais) pedindo ajuda e ficaram algumas para trás e me disseram: *professora, a maioria dos pais desses meninos tá na prisão. Por isso que eles são tão agressivos*". (Episódio 6, grifo nosso);
- ex-alunos: "Aí, como a peça tem um momento de muita agilidade, [...] eu queria causar um efeito especial naquele momento [...] *e se eu tivesse uma luz estroboscópica aqui* [...]*?* Aí um dos meninos falou assim: *ah, aquele menino que foi seu aluno faz bailinho pelo bairro, ele tem toda a aparelhagem!* Caiu do céu! A gente às vezes negligencia a comunidade que você trabalha. Eu chamei o garoto [...]". (Episódio 8, grifo nosso);

Þ lugares, como:

- diferentes escolas na qual trabalhou ao longo da vida, com diferentes arquiteturas: "Um ano eu estava numa escola imensa! Um bloco de concreto com muitos andares". (Episódio 4);

- espaços fora da escola, como o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP): "E eu procurava, procurava, procurava atividade diferente, e um dia eu tava na APEOESP e vi a Revista do Brasil [...] *vou tentar trabalhar umas reportagens, uns artigos, alguma coisa interessante da revista*". (Episódio 4, grifo nosso);

Þ corporeidades, como:

- emoções manifestas fisicamente: "E eles me contaram como era a feira. Eu saí suada da sala! Eu sempre suo quando eu fico nervosa. Oh, hoje eu tô com o pé molhado!". (Episódio 1);

Þ materialidades, como:

- figurino e cenário atrelados à performance em peça de teatro: "[...] Ela (aluna) apareceu de salto alto, cabelo preso, [...] e começou a encenar com tanta desenvoltura! Passava o dedinho na mesa e falava: *Quem limpou essa mesa? Olha a poeira, olha a poeira!* [imitando gestos da aluna encenando] [...]". (Episódio 8, grifo nosso);
- objetos: "Levava um tanto de revista, todo mundo tinha a revista na mão – uma coisa difícil para a gente que trabalha na rede pública é a confecção de material, né, alternativo principalmente, se for comprar a revista, fica muito caro. E a *Revista do Brasil*, além de ter um conteúdo mais sério, era uma revista distribuída gratuitamente". (Episódio 4);

Þ afetos, como:

- imprescindibilidade de vincular-se aos alunos e à turma: "Se eu falar que isso é feio, que não deve acontecer, eu perco a classe". (Episódio 1); "E aí a turma acaba se aproximando mais da gente, né?". (Episódio 4);

- tratamento de relações violentas entre alunos e preocupação com os sofrimentos dos alunos: "Eles eram agressivos, brigavam, se batiam, tiravam sangue um do outro! E eu ficava apartando briga, eu não sabia o que fazer, nada que eu levasse para a sala mobilizava a atenção deles. E ficava angustiada com aquela sala, as outras iam mais ou menos, e aquela não deslanchava de jeito nenhum. [e] E assim eu fui conseguindo dessas crianças alguma coisa que eu não conseguia, né, no início das nossas negociações. Não conseguia nada, porque eles brigavam demais, né? E com razão. Imagina o pai da gente estar preso, eu nem imaginava!". (Episódio 6)

Embora tenhamos concebido anteriormente as narrativas de Imaculada como circunscritas à sua vida profissional, suas narrativas autobiográficas revelam relações estreitas entre sua vida cotidiana e familiar e suas reflexões sobre sua prática pedagógica (CORTÉS-GONZÁLEZ; LEITE-MÉNDEZ; RIVAS FLORES, 2014), como pode ser observado nos excertos a seguir:

> Esse ano eu quero trabalhar isso, quero trabalhar aquilo, *eu li um livro nas férias*, achei super legal [e] Aí assistindo a uma publicidade, na hora do comercial na televisão, me veio a ideia: eu vou trabalhar com o texto publicitário!. (Episódio 1, grifo nosso)

> E aí eu indo para Minas, que é meu estado de origem, numa Semana Santa, eu percebi a minha família reunida em volta da mesa da cozinha, lendo e se divertindo com um álbum de fotografias que nem eram fotos, o meu sobrinho tinha xerocado as fotos da família, que a escola tinha pedido um álbum de fotografias, e ele colava a xerox da foto da pessoa e escrevia alguma coisa sobre a pessoa. E a gente, todo mundo queria ler o que ele tinha escrito sobre si mesmo. E eu também fiquei curiosa! Era uma coisa super simples. Ele era bem pequeno, mas ele ficou todo orgulhoso de ver a família reunida lendo um trabalho de escola dele. Eu voltei para São Paulo, e falei: *Eu vou fazer isso com os meus meninos!*. (Episódio 5, grifo nosso)

> na volta da escola eu pegava o metrô junto com ele (aluno que se autodenominava *skinhead*). Cês não imaginam o medo que

> eu tinha desse menino! Grandão, quase dois metros de altura, falei: *Daqui a pouco eu tinha vários homossexuais na sala, daqui a pouco ele vai começar a espancar os colegas!* E aí, além de rezar muito, eu fui conversando com ele no metrô, perguntando, e descobri uma porção de coisas da vida dele. Ele morava com o pai aqui na região da Sé. E a mãe morava no Paraná. Aí ele ficava muito só, o pai trabalhava o dia inteiro e ele também, e ele tinha esses amigos (*skinheads*), e eu comecei a conversar muito com o Daniel. (Episódio 7, grifo nosso)

Os recortes das narrativas analisadas neste capítulo nos evidenciam a subjetividade costurada na e pela professora, bem como as reflexões sobre a própria prática pedagógica em construção constante com relações plurais trazendo suas concepções, seus afetos e ações, possibilitando o exercício de sua própria autoria a partir de um cotidiano escolar desafiador e valioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste capítulo que é o de trazer subsídios práticos e teóricos a partir do referencial epistemológico do uso de narrativas e (auto)biografias para pensarmos a prática pedagógica e os seus desdobramentos no processo, sempre inacabado, que se revela no percurso do trabalho docente e da experiência construída, evidenciamos uma gama de reflexões. As narrativas da Imaculada nos colocam diferentes dimensões, como: atores escolares, lugares, corporeidades, materialidades e afetos; uma trama de contextos em que o exercício da autoria docente subsidia nossa compreensão dos processos. "Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". (SGADARI PASSEGGI, 2011, p. 147)

As ações formativas dos professores que se estabelecem considerando-os como sujeitos autorais, subjetivos, críticos e reflexivos faz presente a metodologia do uso de narrativas e (auto)biografias, o que reverbera em impactos diretos na qualidade da educação pública. Refletir sobre o que se faz, o que se pensa e o que se quer no processo educativo possibilita criar e recriar os processos educativos de maneira

consciente e compromissada. Concluímos reafirmando sobre a importância do uso de metodologias que utilizem as narrativas e as (auto)biografias nos processos de formação de professores a partir de abordagens de pesquisa que se sustentem nos princípios da abordagem qualitativa.

LEITURAS INSPIRADORAS

PASSEGGI, M. da C. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma*, [*s. l.*], v. 41, p. 57-79, 2020. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929. Acesso em: 30 maio 2022.

O artigo pode ser considerado uma leitura fundamental para quem deseja empreender investigação a partir de um paradigma narrativo-autobiográfico. A autora revisa as duas últimas décadas de pesquisas educacionais, com narrativas no cenário brasileiro, e discute epistemologicamente o que desta sua perspectiva se constituem como abordagens contemporâneas consolidadas e obviamente interrelacionadas.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Guía para indagar en el campo. Granada: Grupo Force: Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.

Embora publicado no final da década de 1990, o livro oferece reflexões ainda atuais sobre a investigação com narrativas. Apresenta indagações e possibilidades de trabalho, bem como afirma, para além de questões metodológicas, a constituição de uma perspectiva própria e legítima na construção de conhecimento em Educação.

REFERÊNCIAS

ABREU SOUZA, A. C. G. de. *Formação de professores:* da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

ANDRÉ, M. Pesquisas em formação de professores: contribuição para a prática docente. *In*: PINHO, S. Z. (org.). *Formação de Educadores*: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 241-50.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. La investigación: biográfico narrativa en educación. *Revista Educación*, San José, ano 1, p. 199-210, 2010. Disponível em: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14. Acesso em: 14 maio 2022.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J. D. A pesquisa (auto)biográfica e narrativa na Espanha: principais áreas de desenvolvimento em Educação. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 3, n. 9, p. 796-813, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594. Acesso em: 25 jul. 2022.

BUNZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). *Revista Brasileira de Alfabetização*, Vitória, v. 1, n. 10, p. 44-51, 2019. Disponível em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352. Acesso em: 20 jul. 2022.

CORTÉS-GONZÁLEZ, P.; LEITE-MÉNDEZ, A.; RIVAS FLORES, J. I. Un enfoque narrativo de la identidad profesional en el profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, n. 24, p. 199-214, 2014. Disponível em: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101. Acesso em: 20 jul. 2022.

CRUZ, G.; PAIVA, M. M. de; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, Salvador, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/download/12666/9262/. Acesso em: 20 jul. 2022.

DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1952.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1971.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente*: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/15. Acesso em: 15 jul. 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; APRAIZ ABERASTURI, E. Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, Madrid, n. 24, p. 133-144, 2014. Disponível em: https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101. Acesso em: 12 fev. 2002.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; APRAIZ ABERASTURI, E.; SANCHO-GIL, J. M.; CORREA GOROSPE, J. M. (coord.). ¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; REVELLES BENAVENTE, B. La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 37, n. 2, p. 21-48, 2019. Disponível em: https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001. Acesso em: 15 jul. 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el Otro. *Educar*, Curitiba, v. 54, n. 1, p. 1-15, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10.5565/rev/educar.913. Acesso em: 15 jul. 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M.; RIVAS FLORES, J. I. (coord.). *Historias de vida en educación*: biografías en contexto. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/2445/15323. Acesso em: 15 jul. 2022.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Florianópolis, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242. Acesso em: 20 jul. 2022.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2022.

LEITE-MÉNDEZ, A. E.; CORTÉS-GONZÁLEZ, P.; RIVAS FLORES, J. Narrativa y creatividad en la universidad. ¿Es posible transitar otros caminos en la enseñanza y el aprendizaje?. *In*: CORTÉS-GONZÁLEZ, P.; MÁRQUEZ-GARCIA, M. J.(ed.). *Creatividad, comunicación y educación*: más allá de las fronteras del saber establecido. Málaga: UMA Editorial, 2017. p. 151-164.

LEITE-MÉNDEZ, A. E.; RIVAS FLORES, J.; CORTÉS-GONZÁLEZ, P. Narrativas, enseñanza y universidad. *In*: BÉLEN MARTIN, R.; RINAUDO, M.; PAOLONI, P. (coord.). *Comunidades.* Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje. Villa María: Eduvim, 2018. p. 63-73.

LEITE-MÉNDEZ, A. E.; RIVAS FLORES, J. Una mirada rizomática de las narrativas. *Rutas de formación*: prácticas y experiencias, Bogotá, v. 12, p. 14-26, 2021. Disponível em: https://revistas.sena.edu.co/index.php/rform/article/view/3804. Acesso em: 15 jul. 2022.

LISPECTOR, C. *A Paixão segundo G.H*. Rio de Janeiro: Rocco, 1964.

MOREIRA, J. S.; SOUZA, E. C. A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e teses do PPGEduC/UNEB (2009-2019). *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, Buenos Aires, v. 1, p. 51-66, 2021. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4792. Acesso em: 24 maio 2022.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. Pérolas Imaculada. *Escrevendo o Futuro*, São Paulo, [201-]. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/perolas-da-imaculada. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ- HERNÁNDEZ, F. A formação de professores em tempos de incerteza. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 9-39, 2007. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2824. Acesso em: 15 jul. 2022.

SGADARI PASSEGGI, M. C. B. A experiência em formação. *Educação*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697. Acesso em: 14 maio 2022.

SOUZA, E. C. de.; BRETON, H.; SUÁREZ, D. H. Apresentação do dossiê temático vitalidade do sujeito e poder de formação: narrativas autobiográficas em diálogo. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-8, 2021.Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8004. Acesso em: 29 jun. 2022.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707. Acesso em: 20 jul. 2022.

STEPHANOU, M. Jogo de Memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. *In*: SOUZA, E.; PASSEGGI, M. G. (org.). *Pesquisa (auto)biográfica*: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus; Natal: EdUFRN, 2008. p. 19-54.

CAPÍTULO 13

La investigación basada en las artes

hacer visibles aspectos de la vida del aula y de la escuela que de otra forma se mantendrían invisibles

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ
JUDIT ONSÈS SEGARRA

UN PUNTO DE PARTIDA: INVESTIGAR CÓMO APRENDEN LOS DOCENTES DESDE UNA TRAMA DE RELACIONES

En el grupo de investigación Esbrina[1] desde hace más de veinte años hemos prestado atención a cómo las personas aprenden. Lo hemos hecho con estudiantes que abandonan la escuela, con niños y niñas de primaria y con estudiantes con éxito académico. También hemos indagado sobre cómo aprende el profesorado de primaria y secundaria. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ et al., 2020) En esta investigación nos

1 Ver: https://esbrina.eu/es/inicio/.

planteamos que no podíamos acercarnos a los docentes con una visión extractiva y colonizadora. Pensamos que enfrentarlos a la pregunta "cómo aprendes" tenía un tono examinador e intimidatorio. Que no se trataba de buscar respuestas para luego nosotros hacer magia académica y hacerles decir lo que estuviera de acuerdo con nuestros referentes.

Por todo eso nos planteamos un procedimiento, una estrategia de investigación que nos permitiera (a ellos y nosotros) entrar a formar parte de un proceso relacional. En este marco, la realización de cartografías (ONSÈS SEGARRA; CASTRO; DOMINGO-COSCOLLOLA, 2020) tuvo un papel fundamental. Optar por este dispositivo, que más que un método es una onto-epistemología, conectaba con investigaciones anteriores (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017), en la que los métodos inventivos (LURIE; WAKEFORD, 2012) nos han permitido vincular conceptos abstractos con relatos de experiencia. La elección de las cartografías también vino dada por nuestra relación con la Investigación basada en las artes (IBA). (BARONE; EISNER, 2012; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; ONSÈS SEGARRA, 2020) Las cartografías posibilitaron un espacio de relación en el que cada profesor pudo pensar en compañía sus movimientos de aprendizaje y dejar los trazos de estos desplazamientos en el papel y en las grabaciones en vídeo que hicimos ante sus cartografías, sobre sus decisiones, recorridos y entornos de aprendizaje. Con estos trazos que se reflejaban en palabras y gestos entramos en diálogo, a partir de conceptos como tiempo, espacio, saberes, encuentros, relaciones... Conceptos que nos cambiaron las preguntas iniciales de la investigación y nos llevaron a dar cuenta de lo que nos permitían pensar – desde las cartografías – las experiencias de los sentidos del aprender de los docentes. Todo lo cual nos llevó a un trayecto investigador que ponía en cuestión la linealidad, la definición de categorías de análisis de antemano, la anticipación de los resultados y la distancia entre el investigador y aquellos que nos regalan su tiempo y experiencia. En esta experiencia la IBA no se concentra en la utilización de cartografías, sino en el trayecto sinuoso que seguimos y en cómo fuimos dando cuenta del devenir por el que transitamos. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2019) La IBA es una concepción disruptiva de lo que puede suponer investigar que pone en relación referentes de las artes, con marcos de las nuevas ontologías, y otras derivas teóricas y metodológicas. (CALDERÓN GARCÍA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2019)

Desde este punto de partida, y con la idea de que la IBA puede ser mucho más que usar estrategias artísticas o inspirarse en prácticas y obras artísticas para llevar a cabo procesos de indagación, vamos a compartir en este capítulo nuestras relaciones con la IBA. Y desde estas relaciones plantear algunas sugerencias y propuestas de cómo llevar lo que puede suponer la IBA, como perspectiva de investigación, otra a la comprensión de fenómenos de la vida del aula y de la escuela... y más allá.

QUÉ PUEDE SER LA IBA Y CÓMO LLEVARLA A CABO PARA EXPANDIR LA COMPRENSIÓN DE SITUACIONES EN LA VIDA DEL AULA Y DE LA ESCUELA

En los casi treinta años que la Investigación basada en las artes (IBA) transita entre la academia y los modos de encarnar la indagación en diferentes entornos, ha sido entendida y se ha desplegado en diferentes dimensiones, discursos y prácticas. En un escrito anterior (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; ONSÈS SEGARRA, 2020), dimos cuenta de algunos de estos contextos y ámbitos en que ha emergido, proyectado y transitado la IBA. Tanto desde su vinculación inicial con la arteterapia, pasando por una variante de investigación artística, denominada a/rtografía,[2] que propone articular diferentes roles -investigador, artista y docente – y desplegar una fundamentación basada en "capas", para desde ahí proyectar prácticas artísticas (JAGODZINSKI; WALLIN, 2013), hasta ser pensada desde la investigación social y las prácticas colectivas. En todos estos ámbitos, la IBA es un referente vivo que se pliega, repliega y despliega según los autores y los marcos de pensamiento y acción en los que se proyecta.

En ocasiones, ha sido considerada como una manera de denominar prácticas artísticas y, en otras, como una metodología artística. En ocasiones ha sido reseñada (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2008) como una perspectiva de investigación emparentada con el giro narrativo.

---

2 Ver: https://artography.edcp.educ.ubc.ca/.

(CLANDININ; CONNELLY, 2000) Y, en otras, como una ontoepistemología que cuestiona los marcos de la realidad, del conocimiento que guían la investigación artística y la indagación cualitativa, en la medida en que pone a revisión el constructo del arte y la investigación como "representación". (TRAFI-PRATS; CASTRO-VARELA, 2022) Esta variedad conlleva que en unos casos el foco se ponga en las disciplinas artísticas y su uso para investigación, mientras que en otros se entienda como parte del acercamiento a un fenómeno en devenir que se asocia con las nuevas ontologías. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; REVELLES, 2019)

Teniendo en cuenta estos referentes, en este capítulo nos centraremos en dibujar el recorrido que hemos realizado el grupo de investigación Esbrina[1] y en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona a lo largo de más de una década, desplegando modos de pensar, fundamentar y hacer IBA. En este trayecto tiene una especial relevancia la incorporación al plan de estudios del Grado de Bellas Artes, en el curso académico 2011-2012, la asignatura Investigación basada en las artes. Una asignatura en la que se invita a las estudiantes a aprender sobre IBA... llevando a cabo una IBA. También está presente en un seminario del máster Artes visuales y educación: un enfoque construccionista, que se ofrece en esta misma facultad. Desde estas experiencias, compartiremos tres momentos conectados a diferentes modos de entender y desplegar la IBA.

La IBA relacionada la perspectiva cualitativa-narrativa

En un primer momento, trazamos una genealogía sobre IBA en la que confluyen, por un lado, las aportaciones del giro narrativo en investigación en ciencias sociales desde el que "se cuestionan las formas hegemónicas de investigación". (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2008, p. 87) En este sentido, la IBA emerge como una epistemología y metodología diferente a la propuesta por la investigación "realista", donde en lugar de considerar como verdad los discursos proposicionales fruto de las evidencias "recogidas" en la investigación (BARONE; EINER, 2011), se pone el foco en comprender y significar las experiencias humanas. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2008) Y, por otro lado, el hecho de que en diferentes círculos académicos – especialmente en artes y educación

– fuera creciendo un interés por incluir métodos visuales y artísticos en los procesos de investigación. (BARONE, 2001; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; ONSÈS SEGARRA, 2021)

Paralelamente, se plantea una manera de entender la IBA como una indagación viva: la a/r/tografía. (SPRINGGAY; IRWIN; KIND, 2005) Aparecida dentro de contextos académicos de investigación artística, la a/r/tografía se acerca a una metodología relacional, donde el foco de investigación no está en la recogida y análisis de datos, sino en dar cuenta de los procesos de investigación de forma reflexiva. Se pone especial énfasis (de ahí el término) en la multiplicidad de subjetividades que se da en la figura de la investigadora (r = researcher) que es a la vez artista (a = artist) y profesora (t = teacher).

A partir de estas aproximaciones, ensayamos y realizamos diversas investigaciones basadas en las artes que presentamos, no como guías y pautas a seguir, sino como ejemplos de dónde y cómo se puede desplegar la IBA para afrontar fenómenos de la vida del aula y de la Escuela.

En el primer curso de la asignatura de IBA en el grado de Bellas Artes, decidimos indagar sobre "la experiencia del silencio en las clases de la universidad". Esta investigación se planteó como una necesidad colectiva – de profesores y estudiantes – no de responder a qué hacía que los estudiantes se mantuvieran en silencio en un curso en el que su participación e implicación era fundamental. Se trataba de indagar qué sentidos le confieren al silencio – docentes y estudiantes – y qué nos permite pensar esos "sentidos" sobre los discursos que nos poseen y que hacen que asumamos habitar la clase desde diferentes formas de silencio.

Llevar a cabo en grupo esta investigación nos permitió: 1) abrirnos "a la complejidad de las relaciones entre los artefactos y las personas" (ONSÈS SEGARRA; FENDLER; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2012, p. 32); 2); tomar conciencia de qué significaba realizar una investigación encarnada, donde los cuerpos "hablaban" y dialogaban entre ellos (FENDLER, ONSÈS SEGARRA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2013); 3) prestar atención a los procesos y toma de decisiones como estrategia de dotar de rigor académico a la investigación; y 4) experimentar con formatos de escritura académica donde lo narrativo y los visual se interrelacionan. En esta investigación, las artes las concebimos de forma bastante disciplinar y tradicional. Creamos imágenes y relatos escritos como evidencias de la investigación. Evidencias con las que dialogamos,

a modo de referentes desencadenantes, para indagar sobre los diferentes sentidos de los que dotamos al silencio. Pero esta primera aproximación también vino acompañada -y esto se refleja en el ensayo visual que se muestra en Fendler, Onsès Segarra y Hernández-Hernández, 2013 – de la importancia que en la IBA tiene dar cuenta – de manera artística – de los movimientos y desplazamientos en el trayecto de la investigación.

La IBA en contextos extracurriculares

En este segundo momento, salimos de las aulas y del contexto universitario. Llevamos la IBA a colectivos que no están familiarizados con la investigación ni mucho menos con la IBA. A la vez, nos desvinculamos del concepto disciplinar de las artes, y empezamos a experimentar con formatos más híbridos y entendiendo las artes como "acontecimiento". (ATKINSON, 2012) Finalmente, empezamos a vislumbrar una nueva ontología en la que la IBA no trata de visibilizar o prestar atención a los "espacios-entre" (in-betweenness) que se crea en la interacción de diferentes objetos y sujetos, sino que esos acontecimientos los entendemos como diferentes "relacionalidades" entre "multisubjetividades".

Para ilustrar esta posicionalidad, el primer ejemplo que queremos compartir es una IBA vinculada a la arquitectura, en la que participaron artistas, arquitectos y vecinos de un barrio de Barcelona (España). El proyecto llevó por título *Cartografías Subjetivas* y, frente a la sensación de los vecinos de que el barrio estaba perdiendo *cohesión social*, decidimos realizar una investigación para explorar este concepto a partir de las voces de los propios vecinos. Este proyecto permitió: 1) explorar lenguajes híbridos entre la arquitectura y las artes; 2) experimentar con otros métodos artísticos en investigación, como fueron la deriva en red y la cartografía subjetiva (ONSÈS SEGARRA, 2014); y, 3) seguir explorando otros modos de "recoger" evidencias y de escritura académica, en este caso, desde lo cartográfico.

El segundo caso que queremos compartir es una IBA donde nos preguntamos sobre el concepto de "apertura" en las instituciones culturales. Para ello investigamos con los trabajadores de un museo y con el profesorado de una escuela primaria. En este caso, la recogida de evidencias fue más performática. Se trató de generar una serie de encuentros con los participantes basados en activaciones y desplazamientos.

(ONSÈS SEGARRA; MAJÓ, 2018) Por un lado, empezamos a explorar el concepto de rizoma propuesto por Deleuze y Guattari (2004) aplicado a la a/r/tografía de la mano de Irwin y otros autores (2006). Desde este abordaje los "espacios-entre" no son estáticos, sino que al formar parte de una investigación viva, se reconfiguran según se van moviendo lo pensado y lo matérico, la teoría y la práctica, a lo largo de los diferentes acontecimientos.

Para posibilitar estos modos de relación las investigadoras proponen una "metodología de situaciones" (IRWIN et al., 2006, p. 75), donde no se analizan imágenes, textos o materiales artísticos, sino situaciones en su conjunto. Esto conecta la propuesta de entender las "artes" de la IBA con la noción de "acontecimiento". (ATKINSON, 2012) En esta investigación las artes las exploramos en sus "relacionalidades" rizomáticas. (IRWIN et al., 2006) Lo que supone considerar a los participantes, las investigadoras, los espacios y los objetos no como entes separados, sino como parte de un encuentro que deviene acontecimiento al generar una ruptura, una perturbación que agita nuestros modos de comprensión y acción, invitándonos a pensar y ensayar otros modos de existir. (ATKINSON, 2012)

La IBA conectada a la investigación postcualitativa

Poco a poco algunos de los integrantes del grupo de investigación Esbrina nos vamos interesando por pensar(nos) desde una investigación postcualitativa basada en las artes (IPBA). (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ; ONSÈS SEGARRA, 2020; RIERA-RETAMERO; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2021) De la mano de autores ya mencionados como Atkinson e Irwin, o Springgay (2015) e inspirados por autores postestrucutralistas como Deleuze y Guattari, nos adentramos en una comprensión de la IBA desde una ontoepistemología del "devenir" conectada a la teoría de los afectos (DE RIBA MAYORAL, 2021) y a los nuevos materialismos. (REVELLES; SANCHO-GIL, 2020) Así, lo que en el segundo momento se presentan como casos que dibujan nuevas líneas de comprensión y de hacer IBA, con algunos tanteos y experimentaciones hacia "algo diferente", en este tercer momento se va dibujando un marco que permite ir más allá del determinismo de la representación y de la producción

de objetos (artísticos). La IBA se va convirtiendo así en un espacio para actuar, resistir y reinventar los límites y posibilidades de la investigación. A partir de una lógica no normativa, en un esfuerzo por pensar y construir críticamente la mirada de quien investiga, en un espacio y tiempo particular. En esta perspectiva los procesos artísticos se despliegan como un aparato crítico para dialogar con los fenómenos de los que formamos parte y sobre los que desplegamos formas de comprensión

En esta línea, los seminarios de IBA del máster "Artes visuales y educación: un enfoque construccionista", se presentan como un espacio-laboratorio para explorar y especular sobre esta perspectiva de la IBA. Donde no es que se disuelva la diferencia entre el sujeto investigador y quienes forman parte de la investigación, sino que se crean situaciones donde se ponen en juego diferentes espacios-tiempos-materias. (BARAD, 2010) Donde sujetos, objetos, seres humanos y no humanos devienen parte de un acontecimiento que es atravesado por las artes y que se va configurando y reconfigurando en activaciones, reacciones y afectos. Dónde experimentamos modos de ser, estar, decir y sentir (ATKINSON, 2018) y tratamos de dar cuenta de ello a través de crear otros mundos posibles.

Desde esta mirada sobre y desde la IBA los sujetos son entendidos como un yo-múltiple-en-relación que intentan acercarse y comprender un fenómeno de la realidad que se presenta en devenir y de manera contingente e indeterminada. (ONSÈS SEGARRA; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2019) Un fenómeno que es afectado y nos afecta de diferentes modos, y devenimos en un proceso de intra-acción (este término, planteado por Karen Barad (2003) se refiere al hecho que los elementos no tienen propiedades inherentes, sino que surgen de la relación, combinándose para la acción). De esta manera, la IBA no trata sólo de compartir y comprender experiencias y hacerlo mediante estrategias artísticas, sino de entender estas experiencias conectadas con la teoría dentro de un marco ontológico, epistemológico, metodológico y ético. Y dar cuenta de cómo este marco y la propia investigación se mueve y "nos mueve" (ONSÈS SEGARRA, 2020) en sus devenires y reconfiguraciones. Configurar esos movimientos es el sentido de la IBA que aquí planteamos y desde el que invitamos a experimentar desde fenómenos de la vida del aula y de la escuela.

¿QUÉ PODEMOS HACER CON TODO ESTO? UNA INVITACIÓN A PONER LA IBA EN MOVIMIENTO

Llegados a este punto no sabemos si la lectora se siente interpelada por lo que hemos planteado, o lo leído le parece complicado para su investigación y decide pasar a otro capítulo cuyo contenido le resulte más familiar y cercano. Como no puede ser de otra manera, la decisión es suya y la respetemos. Pero antes, vamos a contarle otra experiencia de IBA, por si puede servir de referente para lanzarse a experimentar.

Decíamos al principio que, en nuestro grupo de investigación, hemos tenido como uno de los ejes de nuestra trayectoria, acercarnos al fenómeno del aprender, para comprender el sentido que le dan aprendices de diferentes edades, situaciones y contextos. Estas investigaciones nos han llevado a proponer que el aprender es contextual, biográfico y corporeizado, que no está ligado a un tiempo ni a un espacio y que está profundamente mediado por lo que Barad (1996) denomina *intra-acciones* entre las personas y la materialidad del mundo del que forman parte. Esta trayectoria investigadora nos lleva también a identificar que los modos de aprender de los jóvenes en todos los ecosistemas por los que transitan tienen un carácter corporeizado, nómada y vinculado a los afectos. (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2017)

Recientemente hemos comenzado un proyecto al que hemos dado el acrónimo de TRAY-AP,[3] en el que, a partir de la noción de "trayectorias de aprendizaje" exploramos los sentidos que dan a qué, cómo y dónde aprenden los estudiantes universitarios. Como puede ver es un fenómeno al que se puede acercar en una clase de primaria, secundaria o universitaria o en un proceso de formación inicial o permanente.

La IBA entra en la investigación vinculada a la noción de "trayectoria de aprendizaje". La mayoría de las investigaciones en este campo siguen enfoques que transitan entre el estudio de caso y la realización de etnografías. Son posibilidades que no hemos rehusado, pero a las que hemos añadido, no sólo la concepción onto-epistemológica y ética de la investigación que hemos señalado en los párrafos anteriores, sino

3 Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos. Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00. 2020-2023. Ver: https://cutt.ly/4LZ4AyM.

un modo de relación con los estudiantes donde "lo artístico" permite, como señalan Barone y Eisner (2012, p. 1) "expresa(r) significados que de otro modo serían inefables". Permite al investigador poner el foco en algunas cuestiones implicadas en la investigación que no era posible poner con otras perspectivas. Vamos a compartir algunas decisiones, por si le pueden ayudar en su investigación, en el caso de que quiera seguir esta perspectiva:

- Consideramos al "Otro" como un ser en devenir en sus relaciones con el aprender y los conocimientos, y que es portador de saberes y experiencias;
- No olvidamos que estamos explorando un fenómeno complejo y de múltiples capas en el que todos los actores y agentes-humanos, no humanos y de la materia- desempeñan un papel en los sentidos del aprender;
- Realizamos cuatro sesiones intensivas de conversación con cada uno de los 50 participantes. El primer encuentro fue para explorar cómo los diferentes estudios retratan jóvenes universitarios contemporáneos y abordan cuestiones relacionadas con sus relaciones con el aprendizaje. En este encuentro, planteamos dos preguntas, que son el detonante de este artículo: ¿Cómo son sus experiencias de aprendizaje durante la pandemia? ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones del e-learning? En el segundo encuentro, los estudiantes reconstruyen sus vidas de aprendizaje mediante biogramas, líneas de vida, cartografías o fotografías. En el tercer encuentro comparten un diario de campo de "escenas" de aprendizaje. En el cuarto, los estudiantes comentan las preguntas planteadas por los investigadores en diálogo con las transcripciones de los anteriores encuentros y sobre el guion de cada historia de vida de aprendizaje. Un último encuentro gira en torno a la validación de esta historia de vida de aprendizaje;
- En las conversaciones utilizamos diversos métodos como desencadenantes: diálogo con un texto que refleja las visiones de la investigación social sobre los jóvenes;

realización de un biograma o línea de vida de aprendizaje; un diario en el que se recogen situaciones de aprender con sentido; y el diálogo sobre la narrativa-relato que da cuenta de cada trayectoria y ecologías de aprendizaje;

- Utilizamos las escenas significativas como estrategia de análisis porque nos permiten dar sentido a las evidencias. La noción de escena tiene su origen en Denzin (1997), quien la considera un fragmento de un texto narrativo que va más allá de los límites tradicionales del texto etnográfico;
- Organizamos el diálogo con las escenas desde los siguientes movimientos: (1) Lectura atenta y colaborativa en parejas de investigadores de las transcripciones de los estudiantes; (2) Selección de todos los fragmentos de cada informe relacionados con las escenas referidas a sus nociones, estrategias, contextos y tecnologías vinculadas al aprendizaje; (3) Dialogar sobre cada escena por parejas de investigadores para señalar conceptos clave como, por ejemplo, interiorizar, sentirse afectado, movimiento deseante, voz propia y resistencia,...; (4) Cuestionar y apoyar la pertinencia de la atribución de los conceptos clave identificados en las escenas, asumiendo la liminalidad de algunas atribuciones; (5) Dialogar con las escenas, agrupadas en conceptos y relacionarlos con las referencias bibliográficas;
- No olvidamos la importancia de llevar a cabo una investigación que sigue a los estudiantes en sus movimientos y que no los conduce a un objetivo previamente definido por los investigadores. Los encuentros realizados ofrecieron a los estudiantes un lugar de calma, acogida y atención. Una oportunidad para reflexionar sobre un tema (cómo y dónde con quién y qué aprenden). Algo "que siempre está ahí, pero sobre lo que no me he parado a reflexionar" (como dijo Marc);
- Damos cuenta de los recorridos de la investigación teniendo en consideración "las capacidades de la

> forma expresiva para captar las cualidades de la vida que influyen en lo que sabemos y en cómo vivimos". (BARONE; EISNER, 2012, p. 5)

Lo que queremos reflejar con este resumen es, por una parte, cómo puede articularse una IBA en un ejemplo concreto y, por otra, invitar a pensar que la IBA no tiene porqué relacionarse con las artes mediante la producción de obras artísticas o de relatos artísticos de investigación (que también). La IBA no es solo un modo artístico de hacer, sino supone estar en disposición de formar parte de unos fundamentos onto-episte-metodológicos y éticos que posibiliten modos de indagación que hagan visible, lo que de otra manera se mantendría invisible.

REFLEXIONES FINALES

Como apuntes finales, quisiéramos destacar que la IBA permite comprender experiencias de nuestra vida de forma individual y colectiva. Posibilita indagar en momentos concretos y en conceptos que nos ofrecen una mayor comprensión sobre qué nos pasa, qué nos gustaría que nos pasara, por qué nos pasa lo que nos pasa. Nos invita a ampliar el conocimiento sobre una cuestión que tiene que ver con las situaciones sociales de las que formamos parte. Permite crear una narrativa nueva en la que sentirse conectado como colectivo. Aporta otros conocimientos a una situación. La IBA, finalmente, tiene el poder de crear un tipo de conversaciones y de relaciones entre los participantes que los lleva a imaginar mundos posibles y deseables. (BARONE, 2008, p. 39)

Debido a su dimensión metafórica y simbólica, hacer investigación con y a través de las artes, nos abre a unos espacios de sentir y conocer diferentes. Nos invita a entrar en un espacio de intuición, de comprensión encarnada. Activar las artes en investigación permite hablar y pensar desde nosotros y nuestras experiencias en relación con el mundo y los otros de un modo diferente, no desde el logocentrismo, sino desde unos modos sensibles y estéticos. Realizar una IBA supone abrirse a percepciones otras. De acuerdo con Barone (2008), la IBA, al generar experiencias estéticas conectadas al pensar y al sentir, permite crear nuevas relaciones y conexiones, alterar nuestras percepciones,

tocar nuestras emociones, disturbar nuestro equilibrio y cuestionar el statu quo establecido. Todo ello, nos lleva a crear movimientos nuevos para comprender la realidad de forma profunda, y poderla transformar o mejorar. En definitiva, posibilita crear espacios de reconfiguración, donde nuestros desplazamientos, pensamientos y acciones proponen nuevas miradas sobre un fenómeno.

Introducir la IBA en contextos educativos, ya sea desde una mirada disciplinar de las artes o entendiéndolas como un acontecimiento, ofrece modos de acercarse a la realidad de forma más compleja. Pero, precisamente, por querer abrazar esa complejidad, nos acerca a comprensiones más profundas y, por tanto, con un mayor poder y potencial para transformar nuestras realidades.

LECTURAS INSPIRADORAS

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ONSÈS SEGARRA, J. La investigación (educativa)basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. *In*: OCAÑA-FERNÁNDEZ, A.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; RIVAS-FLORES, J. I. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Octaedro Editorial, 2020. p. 195-207.

Este capítulo presenta una introducción a la IBA, mostrando un mapa de genealogías, principios y modos en que se ha ido desarrollando en el contexto educativo y académico. Puede ser de interés como punto de partida y primera aproximación a la IBA, pues ofrece un recorrido por algunas de las lecturas más relevantes en este campo de estudio. Además, invita a consultar otras fuentes según la perspectiva y ontoepistemología en la que se desee profundizar.

ONSÈS SEGARRA, J.; FENDLER, R.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. *Invisibilidades*: revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, [*s. l.*], v. 3, p. 29-40, 2012. Disponible en: https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/03/10.24981.16470508.3.4.pdf. Acceso en: 30 mayo 2014.

Este artículo da cuenta de una investigación basada en las artes llevada a cabo en el contexto educativo universitario. Su particularidad

e interés subyace en que recoge los procesos llevados a cabo por el grupo a través de las voces tanto del profesorado como del alumnado. Eso permite hacerse una idea de cómo se puede plantear una investigación basada en las artes y qué posibilidades, experiencias y aprendizajes puede brindar.

REFERENCIAS

ATKINSON, D. *Art, Disobedience and Ethics*. The Adventure of Pedagogy. London: Palgrave Macmillan, 2018. Disponible en: https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-62639-0. Acceso en: 5 mar. 2020.

ATKINSON, D. Contemporary art in education: the new, emancipation and truth. *The International Journal of Art & Design Education*, [London], v. 31, n. 1, p. 5-18, 2012. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09709274.2004.11905716. Acceso en: 21 sep. 2014.

BARAD, K. Meeting the Universe Halfway: Realism and Social Constructivism without Contradiction. *Feminism, Science, and the Philosophy of Science*, Dordrecht, v. 256, p. 161-194, 1996. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-1742-2_9. Acceso en: 24 feb. 1998.

BARAD, K. Posthumanism performativity: toward an understanding of how matter comes to Matter. *Signs:* journal of women in culture and society, Chicago, v. 28, n. 3, p. 801-83, 2003. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-62140-1_19. Acceso en: 17 feb. 2005.

BARAD, K. Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/ continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, Edinburgh, v. 3, n. 2, p. 240-268, 2010. Disponible en: https://feministstudies.ucsc.edu/faculty/publications/pdfs/barad-derrida-today.pdf. Acceso en: 15 dic. 2011.

BARONE, T. (ed.). How arts-based research can change minds. *In*: CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (ed.). *Arts-based research in education*: foundations for practice. New York: Routledge, 2008. p. 28-49.

BARONE, T.; EISNER, E. *Arts Based Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2012.

BARONE, T. How Arts-Based Research can Change Minds. *In*: CAHNMANN-TAYLOR, M.; SIEGESMUND, R. (ed.). *Arts-Based Research in Education*. Abingdon: Routledge, 2018. p. 28-49.

BARONE, T. Science, Art, and the Predispositions of Educational Researchers. *Educational Research*, Oxfordshire, v. 30, n. 7, p. 24-28, 2001. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/3594412. Acceso en: 25 mar. 2006.

CALDERÓN GARCÍA, N.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. *La investigación* artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry*: experience and story in qualitative research. Hoboken: Jossey-Bass Publishers, 2000.

DE RIBA MAYORAL, S. (Seguir) Teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s.*, Alicante, v. 35, p. 321-338, 2020. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/107606#vpreview. Acceso en: 15 dic. 2021.

FENDLER, R.; ONSÈS SEGARRA, J.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Becoming arts-based researchers: a journey through the experience of silence in the university classroom. *International Journal of Education Through Art*, Bristol, v. 9, n. 2, p. 257-263, 2013. Disponible en: https://www.academia.edu/6462460/Becoming_arts_based_researchers_A_journey_through_the_experience_of_silence_in_the_university_classroom. Acceso en: 29 abr. 2015.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ABERASTURI, E.; SANCHO-GIL, J. M. *et al*. (ed.). ¿Cómo aprenden los *docentes?*. Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Investigar en educación desde una posición de no saber: dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. *Investigación en la Escuela*: Revista internacional de investigación e innovación educativa, Sevilla, v. 99, p. 1-13, 2019. Disponible en: https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index. Acceso en: 15 mayo 2020.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 26, p. 85-118, 2008. Disponible en: https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641. Acceso en: 2 nov. 2010.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ONSÈS SEGARRA, J. La investigación (educativa)basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. *In*: OCAÑA-FERNÁNDEZ, A.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; RIVAS FLORES, J. I. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020. p. 195-207.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; ONSÈS SEGARRA, J. Pequeños gestos para expandir el papel de las artes en la educación... y más allá. *Invisibilidades*: revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes, [*s. l.*], v. 16, p. 4-8, 2021. Disponible en: https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/16/10.24981_16470508.16.1.pdf. Acceso en: 23 jun. 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; REVELLES, B. La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, v. 37. n. 2, p. 21-48, 2019. Disponible en: https://revistas.um.es/educatio/article/view/387001. Acceso en: 29 ene. 2021.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.¡ *Y luego dicen que la escuela pública no funciona! Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprender dentro y fuera de los centros de secundaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2017.

IRWIN, R. L.; BEER, R.; SPRINGGAY, S. *et al.* Rhizomatic Relations of A/r/tography. *Studies in Art Education*, Washington, D.C., v. 48, n. 1, p. 70-88, 2006. Disponible en: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2006.11650500. Acceso en: 24 feb. 2008.

JAGODZINSKI, J.; WALLIN, J. *Arts-Based Research*: a critique and a proposal. Rotterdam: Sense, 2013.

LURIE, C.; WAKEFORD, N. *Inventive Methods*. The Happening of the Social. Abingdon: Routledge, 2012.

ONSÈS SEGARRA, J.; CASTRO, A.; DOMINGO-COSCOLLOLA, M. Sobre las cartografías. *In*: ABERASTURI, E.; SANCHO-GIL, J. M. *et al*. (ed.). ¿Cómo aprenden los *docentes*?. Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020. p. 61-70.

ONSÈS SEGARRA, J.; FENDLER, R.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Una investigación a/r/tográfica sobre la experiencia del silencio en las clases de la universidad. *Invisibilidades:* revista ibero-americana de pesquisa em educação, cultura e artes, [*s. l.*], v. 3, p. 29-40, 2012. Disponible en: https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/03/10.24981.16470508.3.4.pdf. Acceso en: 4 abr. 2014.

ONSÈS SEGARRA, J.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Learning to Become-Arts-Based-Researchers. A Theoretical-practical Entanglement in Higher Education. *European Conference on Educational Research*, Hamburgo, p. 2-6, 2019. Disponible en: https://cutt.ly/9ws1MVQA. Acceso en: 17 abr. 2020.

ONSÈS SEGARRA, J. La cartografia com a eina pedagògica i sistema de representació. *In*: SELVAS, S.; CARRASCO BONET, M. (ed.). *Inter-Accions*. Pràctiques col·lectives per a intervencions a l'espai urbà. Reflexions d'artistes i arquitectes en un context pedagògic col·lectiu. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2014. p. 43-50. Disponible en: http://upcommons.upc.edu/handle/2099.3/36681. Acceso en: 20 oct. 2016.

ONSÈS SEGARRA, J.; MAJÓ, A. Connecting School, Museum, and General Public Through an Arts-bsed Performative Research. *In*: SERTIC, I. (ed.). *Participatory Art for Invisible Communities (PAIC)*. [Madrid]: Omnimedia: Zagreb: Croatia, 2018. p. 274-282. Disponible en: http://paic-project.eu/wp-content/uploads/E-book_Paic.pdf. Acceso en: 3 ene. 2021.

REVELLES, B.; SANCHO-GIL, J. M. Reexplorando "la materia": implicaciones para la investigación educativa y social. *In*: SANCHO-GIL, J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; MONTERO MESA, L. *et al*. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2020. p. 37-50.

RIERA-RETAMERO, M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Arts-Based Research as a Place to Inquiring and Thinking the Unthinkable in Academia and Beyond. *In*: ONSÈS-SEGARRA, J.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (ed.). *Educational Research*: (re)connecting communities. proceedings of ecer 2020. Barcelona: University of Barcelona, 2021. p. 24-29. Disponible en: http://hdl.handle.net/2445/173985. Acceso en: 30 mar. 2022.

SPRINGGAY, S. Apprmoximate-Rigorous-Abstractions: Propositions of Activation for Posthumanist Research. *In*: SNAZA, N.; WEAVER, J. (ed.). *Posthumanism and Educational Research*. Abingdon: Routledge, 2015. p. 76-88.

TRAFÍ-PRATS, L.; CASTRO-VARELA, A. (ed.). *Visual Participatory Arts Based Research in the City. Ontology.* Aesthetics and Ethics. Abingdon: Routledge, 2020.

CAPÍTULO 14

Professor-pesquisador-autor

autoetnografia na pesquisa em contextos educacionais

ANGELA B. KLEIMAN
SIMONE BUENO BORGES DA SILVA

INTRODUÇÃO

As pesquisas em contexto educacional envolvem a compreensão de muitos aspectos da cultura escolar. Isto implica dizer que para estudar os processos de ensino e aprendizagem, a formação de professores, os currículos, ou mesmo as dimensões administrativas organizacionais das instituições educativas, é preciso conhecer um pouco desta cultura secular, tradicional, conservadora que hoje reconhece, no papel ao menos, sua diversidade e multiculturalidade.

Sendo a heterogeneidade – dos estudantes, das práticas, dos contextos – a característica mais sobressalente da escola contemporânea, conhecer a cultura escolar não se torna tarefa simples: cada ponto de vista traz uma perspectiva importante a ser considerada e compreendida em profundidade para que os estudos educacionais tragam

resultados capazes de colaborar com o aperfeiçoamento de suas práticas. Esse é o objetivo da pesquisa educacional nas Ciências Sociais Aplicadas, assim como na Linguística Aplicada, campo que orienta as reflexões a serem apresentadas neste capítulo sobre a autoetnografia, uma metodologia de pesquisa em grande medida relacionada com a etnografia e a pesquisa biográfica narrativa, que tem contribuído para a compreensão da cultura escolar sob um ponto de vista relevante para a área, qual seja: a perspectiva do professor-pesquisador[1] enquanto parte integrante do ambiente escolar por ele pesquisado.

A Linguística Aplicada situada no paradigma de pesquisa interpretativa encontrou na autoetnografia, entre outros enfoques metodológicos qualitativos, uma metodologia produtiva para os estudos que procuram compreender a bagagem socioeconômica, cultural, cognitiva, experiencial dos estudantes; as práticas de ensino da língua; a formação do professor; enfim, diversos elementos da cultura escolar na sua complexidade, partindo da perspectiva do pesquisador, enriquecida pelas perspectivas dos demais participantes. A abordagem autoetnográfica, nas pesquisas sobre formação do professor, contempla a subjetividade do próprio professor-pesquisador para que, fundamentado na sua memória, use suas experiências vividas a fim de reelaborar, interpretar e refletir sobre suas vivências e interações educacionais como professor em atuação durante a pesquisa. Integrar o autor da pesquisa (professor-pesquisador) às investigações que buscam conhecer o estudante, suas experiências, seus saberes, as desigualdades e discriminações que o circundam, as suas vulnerabilidades, agrega ao compromisso ético de pesquisa, o compromisso do professor ético.

Para Freire (1996), a prática educativa, enquanto prática especificamente humana, é de natureza ética. Segundo o educador, a prática docente coloca a possibilidade de estimular perguntas do estudante, e do professor ou da professora respondê-las sem ocultar nem inventar nada, sem medo de reconhecer que ainda não sabe a resposta. Espera-se também do docente uma preparação constante porque, tão

1 Neste texto, vamos usar a forma masculina genérica para designar o grupo formado por professoras e professores; pesquisadoras e pesquisadores, embora se reconheça a presença marcante do gênero feminino neste campo, principalmente na educação básica, na qual as professoras são maioria.

importante quanto o ensino dos conteúdos, é o testemunho ético do professor ao ensiná-los. Em relação a essa questão, do ponto de vista da investigação, Kleiman e Sito (2016) argumentam que, num projeto de pesquisa com compromisso ético, ouvir as vozes sociais no discurso dos participantes da pesquisa é uma exigência tanto ética quanto política, advinda da necessidade de descrever os mecanismos de exclusão dos estudantes mais vulneráveis, e de respeitar, recuperar e integrar na aula saberes excluídos da escola.

A pesquisa de cientistas sociais como antropólogos, sociólogos, (auto)etnógrafos, e a de linguistas aplicados, parte do princípio de que a responsabilidade do pesquisador é, acima de tudo, para com os sujeitos que participam da investigação e, em consequência disso,

> [...] o pesquisador tem o dever de fazer tudo o que estiver ao seu alcance para proteger e promover a integridade física, social, e psicológica dos grupos estudados, bem como dos indivíduos nesses grupos, a fim de preservar sua dignidade e privacidade. (KLEIMAN, 2002, p. 5)

Os estudos de letramento de base sociocultural na área de Linguística Aplicada, por exemplo, hoje assumem também a responsabilidade de contribuir, por meio de pesquisas ou de propostas de ensino, com programas que favoreçam o empoderamento dos grupos marginalizados e silenciados ao longo de séculos.

A autoetnografia é uma metodologia cuja utilização está em franco aumento na contemporaneidade pela significância dos temas sociais abordados, a partir de diversas concepções e perspectivas teóricas, tais como aquelas que sustentam os estudos decoloniais, os estudos do racismo, os estudos feministas, os estudos de letramento e os da sociolinguística interacional sobre variedade, multidiversidade e preconceito linguístico. Para essas áreas de pesquisa, é extremamente relevante o uso de um método que dispense as metodologias com resquícios de práticas patriarcais ou colonialistas. (PAIVA, 2019)

Neste capítulo, apresentaremos a pesquisa autoetnográfica para pesquisadores que se iniciam nessa linha de investigação, abordando algumas de suas principais características, que determinam suas potencialidades e seus limites no contexto das pesquisas educacionais. Em seguida, examinaremos aspectos da construção das

narrativas autoetnográficas e da sua contraparte nos estudos literários – a autobiografia, muitas vezes com ela confundida. A nossa ênfase recairá nas características da autoetnografia analítica, justamente para diferenciá-la desses gêneros afins, ressaltando que a autoetnografia vem amparada por discussão teórica ou por dados gerados com outros instrumentos de pesquisa, como entrevistas, observações, ou por estatísticas, mapas, fotos, também utilizados, geralmente, em outros métodos de pesquisa no paradigma qualitativo. Ilustraremos o perfil da pesquisa alvo, com exemplos de trabalhos desenvolvidos por professoras, que, em seus projetos investigativos, se propuseram a estudar a própria prática docente a fim de conhecer melhor a cultura escolar e, a partir das narrativas criadas no processo, pensar sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

COM A PALAVRA, A PROFESSORA-PESQUISADORA

A autoetnografia é uma metodologia baseada no registro das vivências do próprio pesquisador em relação ao tema pesquisado. É também conhecida como uma "etnografia do eu" em que as experiências do pesquisador são contadas em narrativas autobiográficas, trazidas para a abordagem do tema a partir das próprias experiências do pesquisador, isto é, sua subjetividade, memória, emotividade e perspectiva. Segundo Ellis, Adam e Bochner (2011), a autoetnografia é uma abordagem de pesquisa qualitativa que busca descrever e analisar, sistematicamente, através de registros escritos (grafia), a experiência pessoal do pesquisador (auto) para compreender uma determinada experiência cultural (etno).[2] A grafia se refere à escrita de narrativa, realizada com o intuito de gerar, registrar e analisar dados.

Embora a escrita seja uma forma de registro bastante utilizada na pesquisa autoetnográfica, ela não representa a única possibilidade de construção das narrativas. É possível que os registros sejam feitos também por gravações de áudio ou vídeo, por fotografias, por mapas

2 Paiva (2019), Reed-Danahay, em 1997 e Canagarajah, em 2012, mantêm que os autoetnográfos podem variar em sua ênfase na grafia (*i.e.* no relato do processo de pesquisa), entre o etno (*i.e.*, cultura) e o auto (*i.e.*, em si mesmo).

mentais, por diagramas entre outras modalidades de linguagens, incluindo as diversas possibilidades que as tecnologias digitais oferecem, como *blogs*, *wiks* e uma gama de aplicativos que podem favorecer a composições e análise dos dados etnográficos e autoetnográficos. Hernández-Hernández e Sancho-Gil (2018) discutem as possibilidades de registros multimodais nas pesquisas etnográficas, salientando que os registros feitos a partir de diversas modalidades de linguagens são representações significativas que compõem as narrativas. Para os autores, as imagens geradas em campo não são apenas ilustrações das narrativas escritas, mas são vias capazes de produzir evidências adicionais, revelando modos de reflexividade e conhecimento acerca da pesquisa.

A reelaboração das narrativas autoetnográficas

Entre as características distintivas da autoetnografia queremos ressaltar os aspectos relativos ao estilo da escrita, que pode apresentar qualidades literárias, com ênfase em experiências emocionais, características essas muitas vezes ausentes nos relatos das pesquisas etnográficas. (SANTOS, 2017) Entretanto, mesmo podendo apresentar algumas características literárias, a autoetnografia não se confunde com a autobiografia. A autobiografia pode ser entendida como uma peça literária, já a autoetnografia traz elementos que podem transformar-se em foco da pesquisa, pelo próprio fato de esta última ser mais analítica e interpretativa: a reflexão do autoetnógrafo, suas relações interpessoais com os estudantes e outros membros do contexto escolar, no caso das autoetnografias para formação profissional, por exemplo, vão se sedimentando e passam a constituir partes da narrativa em elaboração.

O exemplo a seguir ilustra esse percurso. Apresentamos parte da narrativa de uma professora, por ela intitulada "A filha de minha mãe", destacando o trecho que inicia a história, no qual ela evoca emotivamente a figura da mãe e faz concomitantemente uma análise metatextual[3] de sua escrita. Mais adiante, as suas recordações mudam – a mãe, admirada pela família, mas constantemente humilhada pelos de fora

3 Nas ciências da linguagem, uma reflexão "meta" incide sobre o *processo* de produção do texto, não sobre o resultado desse processo, o texto em si, *i.e.*, não corresponde ao que se denomina análise textual.

– é o fio condutor de sua compreensão do preconceito linguístico, uma vivência cultural que agora ela analisa e interpreta à luz de seus conhecimentos sobre a sociolinguística interacional:

> Escrevo estas palavras diferentemente de todas as vezes que as escrevi. Escrevo como a *filha da (minha) mãe*. Uma mãe de dez filhos, trabalhadora, acostumada com o sol escaldante do Recôncavo Baiano. Mulher forte, virtuosa, saída do sertão de Santa Bárbara para a joia preciosa, São Francisco do Conde. *Por que começar falando sobre ela e não sobre mim?* [...]
> [...] Aquele domínio das palavras ditas por eles da forma como eram ditas, cada vez mais, fazia-me entender que havia dois tipos de pessoas: as que dominavam a língua padrão e aquelas que não. O primeiro tipo jamais seria humilhado enquanto falava, já o segundo tipo sempre correria esse risco. *Talvez seja apenas uma impressão!* Conforme Gnerre (2009) regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem levam em conta as relações sociais entre falante e ouvinte. Logo, todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras. Erroneamente, estabeleceu-se que uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que exercem nas relações sociais e econômicas. [...] Hoje, enquanto professora, sinto a necessidade de proteger meus alunos da agressão linguística sofrida pelos que não usam a dita norma urbana culta de prestígio. Talvez não saiba como fazê-lo, mas sinto que, para muitos deles, o domínio da língua de prestígio ainda seja um divisor. Em que sentido? Histórico, social, cultural e econômico. Essas searas todas envolvem o ato de pensar sobre a língua, já que esta é um fenômeno social. (SENA, 2020, p. 26-28, grifo da autora)

Observa-se, nesse excerto, que o texto da professora não traz apenas a narrativa de sua história pessoal, mas apresenta sua vivência como parte de uma reflexão sobre a língua, ancorada em referencial teórico, de modo que não se confunde com uma autobiografia. A história vivida e trazida para a narrativa autoetnográfica integra a perspectiva da professora-pesquisadora, mas sua finalidade precípua não é a de contar a sua própria história, mas a de trazer a sua experiência como forma de melhor compreender as abordagens teóricas sobre questões que tocam

sua prática docente, alinhavando, portanto, teoria, prática e vivências em suas reflexões profissionais.

Embora no texto sejam enunciadas as próprias experiências, subjetivas e individuais, não se trata de um texto sobre um "eu" singular. No texto, há indícios de alteridade (quando dá voz a outros autores), e assim distanciando-se do seu próprio dizer. Além disso, como pesquisadora e estudante de pós-graduação (se não como professora), a escritora está inserida num discurso que lhe outorga legitimidade ao instaurar uma discursividade (não se trata somente de sua inserção no discurso acadêmico letrado, mas também no discurso sobre o ensino da língua a favor dos vulneráveis, contra o preconceito) que dá sentido a suas palavras e lhe permite tomar uma posição de autor,[4] compatível com e incorporando outros discursos, mas ao mesmo tempo nova e singular.

Um destaque para a reflexividade

Quando um pesquisador se propõe a discutir ou conhecer melhor determinado fenômeno, contexto ou cultura, colocando-se como parte integrante desse contexto pesquisado, e fala de suas experiências para dar a conhecer a sua perspectiva em relação à determinada vivência, ele é, ao mesmo tempo, pesquisador e principal fonte dos dados. Assim, no seu papel de pesquisador, seus dados são objeto de reflexão ao longo da narrativa. Essa reflexão, também conhecida como "reflexividade", se constituiria nos momentos em que, segundo Adams, Jones e Ellis (2015) ocorrem a nomeação e a interrogação das interseções entre o autor da narrativa e a sociedade (seus alunos, no contexto em que estamos tratando), o particular e o geral (um aluno e a turma), o pessoal e o político (o pesquisador e os órgãos reguladores da escola, do distrito, da cidade etc.).

No exemplo a seguir, também retirado do relato autoetnográfico de uma professora–pesquisadora, além de prestar atenção ao seu "eu" e à forma como está representando suas memórias no texto, ela reflete sobre seu processo de recuperação de suas memórias, sobre o processo de ensino durante o qual está em interação contínua com os outros do contexto, seus estudantes – também sujeitos da pesquisa – e sobre

4 Seguimos a concepção de autoria de Possenti (2002).

os temas de pesquisa em desenvolvimento, aliás, temas que professora e estudantes conjuntamente desenvolvem. Na última parte do trecho selecionado, podemos identificar os laços interpessoais (proteção, defesa, cumplicidade) da pesquisadora para com os seus sujeitos-alunos, o que, para alguns, seria inadmissível pela perspectiva de uma ética positivista da pesquisa. Mas a professora-pesquisadora encontra, na resistência, uma experiência compartilhada entre ela e seus alunos, e se coloca fortemente do lado dos mais vulneráveis com a finalidade de melhorar sua atuação como professora e resistir tanto quanto possível para devolver suas vozes aos seus alunos:

> [...] revisitar-me aos quase 50 anos, muitos deles vividos em salas de aula, metade desse tempo sendo professora, é tarefa pesada e sensível, rotineira e inédita, feliz e dolorosa. Nessa tarefa cheia de antíteses, o resultado apresenta-se, talvez, sob uma forma, à primeira vista, incoerente. Espera-se, ao final de uma caminhada longa e bem avaliada, que eu lance a minha voz a fim de proferir certezas, protocolos de sucesso. Mas, ao contrário, as certezas diminuíram. Entro em sala [...] munida de poucas convicções; e uma disposição revigorada para o combate. Combate pela dignidade de meus educandos, alimentada por um princípio de justiça, de igualdade, de reconhecimento de que não somos donos dessas histórias que se escrevem sob nossos olhos, mas pelas quais somos responsáveis [...]. Já não posso me permitir ficar no lugar de quem segue orientações estabelecidas pelos burocratas da educação. Não posso me submeter a práticas que promovam a discriminação sob qualquer rótulo, em especial a linguística. Não posso deixar de me posicionar criticamente, prática concreta de libertação, negando a possibilidade de neutralidade. Não posso ter a percepção de mundo modificada pela leitura de Paulo Freire e servir ao sistema que aliena. (FRASCOLLA, 2016, p. 8-9)

O trecho da narrativa da professora-pesquisadora apresenta a sua reflexão acerca dos modos como, ao pesquisar a sua própria prática, passa a olhar para o seu papel enquanto professora, redefinindo, também, a sua relação com os estudantes. Nessa perspectiva, a professora-pesquisadora, ao invés de se distanciar dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa, seus alunos, explicita e justifica a sua perspectiva, ao

mesmo tempo em que demarca também as suas ressalvas, trazendo para a narrativa as interseções entre as esferas pessoal, social e política.

AFINAL, O QUE É A AUTOETNOGRAFIA E QUAIS AS SUAS CONTRIBUIÇÕES?

Há um relativo consenso sobre a origem da autoetnografia, que teria começado a ser desenvolvida na década de 1980 em meio aos questionamentos com resquícios de princípios positivistas no desenvolvimento de pesquisas sociais. (MÉNDEZ-LOPÉZ, 2013; VERSIANI, 2005) No âmago dos debates estava, de um lado, o grupo que questionava a validade dos estudos empreendidos por pesquisadores que faziam parte do contexto pesquisado e que, portanto, não teriam garantido o distanciamento necessário à validação dos resultados. Do outro lado, estavam os pesquisadores que questionavam justamente aqueles que, estando de fora do contexto estudado, traziam suas explicações a respeito de determinada cultura sem que a conhecessem, de fato, por dentro, enquanto membro participante. Questionava-se, por exemplo, o antropólogo da cidade grande que ia para uma aldeia indígena isolada na mata e voltava com suas explicações sobre aquela cultura, trazendo como verdade aspectos que ele apresentava e interpretava. Na perspectiva crítica, aos princípios positivistas, as chances de se aproximar da verdade no que diz respeito à descrição densa[5] de uma dada cultura, feita por um de seus membros, seriam maiores e melhores, pois, se o pesquisador fizesse parte dessa cultura, a conheceria de dentro e poderia trazer para as análises perspectivas mais alinhadas aos saberes específicos do grupo. Por exemplo, poderiam compreender, mais facilmente, o problema em sua totalidade, e não se restringir a interpretar uma parte dele, em eventos isolados, como uma questão global.

---

5 Geertz (2008), o antropólogo que propôs a etnografia como método de pesquisa, chama de *descrição densa* a tarefa que o etnógrafo deve desenvolver para alcançar a compreensão do campo ou fenômeno em estudo. Para a *descrição densa*, não bastaria observar, relatar e descrever os aspectos que se apresentam superficialmente, mas seria preciso interpretar os gestos, ritos, acontecimentos e fatos para a compreensão almejada.

No contexto educacional, esse debate também ganhou projeção quando a própria comunidade escolar (professores e gestores da educação básica, principalmente) passou a ocupar espaços de pesquisa e se confrontou com estudos que expunham a escola e, principalmente, os fazeres docentes, em descrições e explicações que quase nunca traziam a perspectiva do professor. Passou-se, então, a questionar o fato de os pesquisadores da universidade irem para as escolas, com a finalidade de observar acontecimentos pontuais e locais, e depois relatar suas interpretações dos dados coletados, sem que a perspectiva dos envolvidos fosse considerada ou abordada. Boa parte desses estudos fazia críticas à atuação dos professores colocando em xeque suas competências profissionais. Além disso, esses estudos, geralmente, não levavam nenhum retorno dos resultados à comunidade pesquisada.

Nesse percurso, os professores que voltavam à universidade para o Mestrado ou o Doutorado assumiram o controle do processo de formação, fazendo ouvir suas vozes, suas perspectivas, seus interesses e preocupações. Claramente, a relação entre o pesquisador educacional na universidade e o professor da escola que participa da pesquisa, porém sem ser ouvido, toca em questões éticas de base nas investigações críticas.

Quanto maior controle sobre os resultados da pesquisa o professor tiver, menor será a possibilidade de ele aceitar algo que pode lhe trazer problemas. Assim, a utilização de dados fora de contexto, a elaboração de relatórios de pesquisa para grupos de interesse específicos, a omissão de dados significativos são ações a serem evitadas, o que de fato garantiria uma importante dimensão do controle sobre os resultados de pesquisa. Mas não é suficiente, como já indicamos, porque mesmo com todos esses cuidados os resultados podem ainda ser prejudiciais ao grupo.

A autoetnografia é uma abordagem não canônica e não convencional, porque em seu cerne está, como em outras pesquisas qualitativas, o questionamento ao princípio da objetividade, próprio da pesquisa positivista, segundo o qual o distanciamento do pesquisador em relação ao objeto ou fenômeno pesquisado deve ser garantido para que os resultados sejam considerados válidos. Na contramão desse princípio, na autoetnografia, a validade seria obtida, em grande medida, pela verossimilhança, decorrente do fato de o pesquisador estar inserido no

contexto pesquisado. Não se configura, portanto, a questão de o pesquisador ser um *outsider* tentando descrever ou explicar algo que lhe é alheio, ou distante. Segundo Santos (2017, p. 230), o autoetnógrafo "[...] procura evocar nos leitores a sensação de que a experiência descrita é realista, crível e possível, demonstrando que a história é coerente e que conecta leitores a escritores". Ao se questionar a premissa do distanciamento e colocar no centro do conjunto de dados os relatos da própria experiência do pesquisador, a autoetnografia reenquadra o princípio investigativo que legitima seu desenvolvimento e constrói novos parâmetros para avaliar seus instrumentos, sua validade e seus princípios éticos.

A relação entre a pesquisa etnográfica e a pesquisa autoetnográfica é próxima. A narrativa autoetnográfica pode ser vista como um dos instrumentos da pesquisa etnográfica. Para Paiva (2019), uma pesquisa é autoetnográfica quando, além da narrativa autobiográfica, são utilizados outros instrumentos e registros da pesquisa etnográfica, como documentos, fotos, interações com outros participantes, como os estudantes. Segundo Santos (2017), muitos antropólogos e etnógrafos rejeitam o uso da experiência pessoal devido a seu potencial para influenciar o processo de pesquisa. Entretanto, pesquisadores como Coffey (1999) sustentaram, e teriam demostrado, que toda etnografia é sempre, em algum grau, autoetnográfica pois "o 'eu' do etnógrafo está sempre imbricado no processo de investigação". Para Goldschmidt (1977), ainda segundo Santos (2017, p. 221), toda etnografia é autoetnografia "na medida em que revela investimentos pessoais, interpretações e análises"; já para Adams, Jones e Ellis (2015), esses diferentes pontos de vista sobre a autoetnografia configuram algumas possíveis distinções *insider-outsider* da etnografia.[6]

---

6 A distinção entre *outsider* e *insider* é feita nas Ciências Sociais para diferenciar os membros de determinados grupos ou camadas sociais que estão "por dentro", que são os "de dentro", ou seja, que têm acesso ao conhecimento, aos recursos e ao poder no grupo. O *outsider* está de fora, e por isso mesmo teria menos acesso. O conceito hoje contempla a existência de *outsider within*, proposto originalmente por feministas negras, que argumentam que, em ambientes acadêmicos, muitas intelectuais negras são outsiders e ocupam posições marginais, mas aproveitam essa marginalidade para "produzir um pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao 'self', à família e à sociedade". (COLLINS, 2016, p. 99) A importância da categoria na elaboração de uma narrativa etnográfica, pode ser percebida porque é a condição de *insider* (ou *outsider within*) a que

O "eu" autoral do relato autoetnográfico, necessário e valorizado na pesquisa com esse enfoque, emerge com o distanciamento do enunciador da sua própria experiência, atingido mediante a construção de um texto marcado pelos discursos de outros, que formam uma complexa rede e fazem emergir o novo e o singular, porém; não de um hipercentrado *eu* pessoal, mas de um *eu* coletivo, do grupo ou comunidade, e que se exprime no jogo de citações, paráfrases, uso de conceitos de determinado modelo teórico que revelam o discurso acadêmico com o qual o professor-autor-pesquisador se identifica e no qual está construindo suas posições autorais.[7]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumir o lugar de pesquisador sociopolítica e culturalmente envolvido com o tema pesquisado, o professor traz suas experiências docentes e emoções para o contexto da pesquisa e, nessa perspectiva, adota (e muitas vezes desenvolve) métodos específicos para sistematizar esse olhar reflexivo para as próprias experiências. É nesse contexto que a autoetnografia acaba ganhando projeção nas pesquisas educacionais, porque permite que o professorpesquisador, ao investigar sua prática e/ou seu contexto de atuação, consiga abordar aspectos das suas vivências, em diálogo com outras observações de seu contexto de trabalho e de sua identidade.

A autoetnografia é especialmente importante para as pesquisas educacionais que abordam a formação docente, porque favorece o processo de reflexão do professor- pesquisador sobre sua própria prática e sobre o seu contexto de trabalho na medida em que, ao compor seus relatos autobiográficos, ele constrói, observa e analisa sua experiência. Chang (2007) afirma que uma das vantagens da autoetnografia está no fato de o método promover a compreensão de si mesmo e dos outros envolvidos no ambiente estudado. Esse aspecto potencializa, também, as "cooperações interculturais", ou seja, os processos em que os diferentes

---

poderá guiar o pesquisador na escolha de aspectos de sua experiência que são singulares, e desconhecidos de muitos, ou comuns e conhecidos de todos aos que quer chegar.

7 A respeito do discurso do outro na escrita acadêmica, ver: Boch e Grossmann (2002).

aspectos das culturas envolvidas no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas são considerados em sua essência, de modo a ampliar a qualidade das aprendizagens. Isso é importante quando estamos tratando da instituição escolar, que congrega múltiplas culturas em seus espaços e cujos documentos oficiais alegam reconhecer a diversidade e respeitar a diferença, embora tradições diferentes da escolar – saberes tradicionais, de transmissão oral, identidades à margem do poder – ainda não sejam verdadeiramente admitidas nos espaços escolares para a construção de um currículo intercultural e diminuir, assim, a opressão que a escola impõe ao diferente.

LEITURAS INSPIRADORAS

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias*: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

Recomendamos esse livro porque a autora discute em profundidade a autoetnografia, abordando conceitos importantes ao pesquisador que pretende iniciar uma pesquisa autoetnográfica. O livro discute a autoetnografia a partir de uma perspectiva interdisciplinar, com uma linguagem fluida e elucidativa.

PAIVA, R. C. Contando estórias para pesquisar: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 326-355, 2019. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/192/165. Acesso em: 3 nov. 2019.

Recomendamos esse artigo pela sua contribuição para estudantes iniciantes em pesquisas dessa natureza, pois descreve, de forma clara, questões de ordem metodológica, tais como o paradigma qualitativo-interpretativo em que essa abordagem está inserida. Traz, também, algumas noções básicas da autoetnografia e dos elementos que a compõem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; JONES, S.; ELLIS, C. *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268809603_Adams_T_Holman_Jones_S_and_Ellis_C_2015AutoethnographyChapter1. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOCH, F.; GROSSMANN, F. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, 97-108, 2002. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452. Acesso em: 10 maio 2022.

CAROSO, C. *Autoetnografia e memória*: o demônio e alteridade na vida acadêmica. Salvador: UFBA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30867/1/Autoetnografia.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

CHANG, H. Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. *In*: JEFFREY, B.; TROMAN, G. *Methodological Developments in Ethnography.* England: Emerald Publishing, 2007. v. 12, p. 208.

COFFEY, A. *Ethnographic self*. New Dalhi: Sage Publication, 1999.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016. Originalmente publicado na revista em Social Problems. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339945647006. Acesso em: 15 jun. 2022.

ELLIS, C.; ADAM, T.; BOCHNER, A. Autoethnography: an overview. *Historical Social Researc*, Köln, v. 36, n. 4, p. 273-290, 2011. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23032294. Acesso em: 21 jan. 2022.

FRASCOLLA, A. *Fotonovela digital*: um projeto de letramento. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação da cultura*. Rio de Janeiro: FTC, 2008.

GOLDSCHMIDT, W. Anthropology and the coming crisis: an autoethnographic appraisal. *American Anthropologist*, New York, v. 79, n. 2, p. 293-308, 1977.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; SANCHO-GIL, J. M. *Writing and Managing Multimodal Field Notes Subject*. Oxford: Oxford Research Encyclopedia of Education, 2018. Disponível em: https://oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-319. Acesso em: 8 jul 2022.

KLEIMAN, A. B. A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SILVA, D. E.G. da; VIEIRA, J. A. (org.). *Análise do Discurso Percursos Teóricos e Metodológicos.* Brasília, DF: UnB: Ed. Oficial do Instituto de Letras: Ed. Plano, 2002. p. 187-202.

KLEIMAN, A. B.; SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades". *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificações do letramento.* Desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

MÉNDEZ-LOPÉZ, M. G.Autoethnography as a research method: advantages, limitations and criticisms. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Bogotá, v. 15 n. 2, p. 279-287, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260778406_Autoethnography_as_a_research_method_Advantages_limitations_and_criticisms. Acesso em: 2 fev. 2022.

PAIVA, R. C. Contando estórias para pesquisar: autoetnografia e implicações para o estudo de ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 7, n. 15, p. 326-355, 2019. Disponível em: https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/192/165. Acesso em: 3 nov. 2019.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411. Acesso em: 10 mar. 2022.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *PLURAL*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24. n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972. Acesso em: 23 mar. 2021.

SENA, A. *Letramentos ressonantes nas aulas de língua portuguesa*. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

VERSIANI, D. B. *Autoetnografias*: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

CAPÍTULO 15

Enredando repertórios visuais

experimentação e escrita na pesquisa em educação

LUTIERE DALLA VALLE

INTRODUÇÃO

Que composições visuais intensificam o meu pensamento e o meu deslocar-se pela/na vida?
As imagens que me tocam/afetam são capazes de inquietar-me?
Que visualidades acionam modos de ver e pensar o mundo e a pesquisa?
Sou arrastada, constantemente, por sensações que fazem parte dessas experiências visuais [...]. Produzo-me pelo o que me atravessa, que chega como experiência viva, que sofre modificações e traz relações com o inesperado em mim.[1]
Cíntia M. Bitencourt de Lima (2021).

1 Fragmento do relato produzido pela estudante de Doutorado em Educação para a finalização da disciplina "Arte, Cultura Visual e Educação: Cartografias Afetivas e Pedagogias Culturais" ministrada pelo autor junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM, 2021).

O fragmento acima é parte do texto de uma estudante de doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade onde atuo como docente. Ao ser provocada a escrever a partir das ressonâncias produzidas pela cartografia visual de sua investigação realizada durante um exercício proposto em uma disciplina, a autora desenvolve sua escrita estabelecendo relações entre aquilo que as imagens evocam (seu caráter afetivo) às questões que lhe atravessam enquanto pesquisadora em formação no campo da educação. A escrita produzida por Cíntia, assim como a de outros estudantes que vem experimentando enredar-se pelas imagens, transcende os aspectos acadêmicos de uma pesquisa científica e é atravessado pela experiência vivida, entrelaçando aspectos que surgem de suas inquietações pessoais, potencializados por aquilo que as imagens lhes possibilitam apreender e narrar em torno ao objeto de pesquisa. Ao serem incitados a "dar conta visualmente" de seus temas de pesquisa, engendram-se tanto aspectos narrativos de como relacionam-se com as imagens que acionam na pesquisa, como também ao que diz respeito aos argumentos advindos do campo teórico-metodológico das leituras realizadas.

Esse tem sido um dos desafios com os quais temos compartilhado a partir de distintas perspectivas na universidade: em uma escrita acadêmica, como compor com as imagens sem cair na ilustração e/ou em sua descrição? Questionamento que nos leva a outras perguntas: o que significa pesquisar com/a partir das imagens? Quais as contribuições das metodologias visuais para a pesquisa em educação? O que podem as cartografias visuais para a formação de professores e professoras? Cientes de que tais questões fazem parte de uma trajetória consolidada no campo das artes e da educação, sobretudo a partir de autores como Fernando Hernández-Hernández (2007, 2011, 2013, 2014, 2018), Belidson Dias (2011, 2013); Paul Duncum (2011); Rita Irwin (2013); Raimundo Martins e Irene Tourinho (2011, 2012), entre outros, no atual contexto em que nos inserimos consideramos uma perspectiva ainda pouco transitada ou quase inexplorada – o que tem justificado nosso empenho em inserir ao longo das disciplinas desenvolvidas na universidade, exercícios de experimentação visual e escrita como um modo de operar com/a partir das imagens nas pesquisas em educação.

Inicialmente como um modo de dar conta daquilo que permanece invisível na pesquisa (HERNÁNDEZ- HERNÁNDEZ, 2013), abordagens visuais têm nos ajudado a estabelecer alguns aspectos coletivos de estudos e compartilhamentos. Além de nos permitir revisar a literatura existente sobre o tema, tem estimulado produções autorais e/ou artísticas, perspectivas que possibilitam falar a partir de lugares diversos, estimulando práticas de visualização plurais na realização de projetos e exercícios de indagação. Assumimos, portanto, as metodologias visuais como uma "metodologia viva" (HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, 2011) que é atravessada pela "prática" (SPRINGGAY; IRWIN, 2013) e que nos oferece modos de fazer pesquisa sempre em vias de acontecer.

Dadas as novas circunstâncias em que vivemos da "[...] extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas" (DUNCUM, 2011, p. 21), parece essencial que voltemos o olhar não apenas ao "que as imagens querem" (MITCHELL, 2005), mas igualmente examinar como operam as políticas de representação na contemporaneidade, sobretudo ao que pode interessar às pesquisas em educação.

Ao serem desafiadas a construírem suas próprias narrativas de pesquisa enredadas pelas imagens que lhes afetam, e a explorar a escrita acadêmica disparada pelas imagens, primeiramente operam as incertezas na mesma intensidade que o prazer de perceberem-se autores e autoras de suas próprias trajetórias. É neste ponto que costumamos perceber a potência desta abordagem ao devolver ao sujeito o poder da interpretação e da escrita autoral que não implica "falar de si, mas a partir de si". (HERNÁNDEZ- HERNÁNDEZ; RIFÁ, 2011)

Diante dessas considerações, pensar e propor por meio de metodologias visuais as pesquisas em educação, impele estabelecer vínculos entre imagens e modos de ver sob a ótica cultural do olhar, esmiuçando relações de poder implícitas que talvez não fossem possíveis de serem abordadas se não a partir de sua natureza visual, de processos investigativos diversos, sejam eles artográficos, artísticos, inventivos, estéticos, ou experimentais, que colocam em evidência o protagonismo e a singularidade do sujeito que pesquisa.

METODOLOGIAS VISUAIS: TRANSBORDAMENTOS E IMPLICAÇÕES

O que você visualiza é o que você vê?
Beiguelman (2021, p. 22).

Não é nenhuma novidade argumentar que estamos vivendo – sobretudo nas duas últimas décadas – uma profunda transformação na maneira como compreendemos e nos relacionamos com o mundo. O impacto dos recentes dispositivos móveis por meio de sua popularização e acesso à internet, tem permitido uma produção e circulação de imagens sem precedentes. De acordo com Giselle Beiguelman, no livro *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera* (2021, p. 31), publicado no ano passado, "[...] não seria exagero afirmar que a cultura visual contemporânea é indissociável da produção imagética das redes. Nunca se fotografou tanto como em nossa época", assim como nunca se compartilharam tantas visões e versões de mundo. A presença arrebatadora das imagens na vida social contemporânea diluiu ou reconfigurou noções de público/privado ao incrementar a cultura das *selfies*, do compartilhamento daquilo que antes era privado nas redes sociais – como a fotografia de uma refeição, por exemplo –, seja na produção de vídeos curtos (*reels*), seja a infinidade de outros modos de produção visual emergente que tem sido incorporado às dinâmicas sociais atuais disfarçadas de entretenimento.

Seguindo com os dados expostos por Giselle Beiguelman (2021, p. 31), a autora afirma que "em 2015, estimou-se que a cada dois minutos eram produzidas mais imagens que a totalidade das fotos feitas nos últimos 150 anos", e em seguida complementa: "em uma tarde de maio de 2021, mais de mil fotos por segundo eram disponibilizadas no Instagram". Ou seja, estamos imersos em uma rede de produção, compartilhamento e consumo visual diário diante de "[...] uma inédita multiplicação de sujeitos que passam a enquadrar e ser enquadrados nas telas, instaurando um processo de apropriação da imagem por novos perfis sociais que não tem precedentes". (BEIGUELMAN, 2021, p. 32)

Diante desses elementos, é com interesse e assombro que tenho me perguntado: como estes(as) jovens que têm acessado o contexto

acadêmico, sobretudo em cursos de formação docente, se relacionam com a cultura visual atual? De que modo essa forma de contar sobre quem somos e como experienciamos o mundo, mediados pelos dispositivos móveis, tem se relacionado com a produção do conhecimento (especialmente nas artes e na educação)? Como essas novas formas de narrar (e serem narrados) têm atravessado o contexto da produção acadêmica? E por fim: como as imagens atuais têm atravessado as pesquisas em educação?

Penso que não há como deixar à margem das discussões acadêmicas – sobretudo no campo da educação – a emergência desses fenômenos visuais que vão sendo incorporados às práticas individuais e coletivas de ver e serem vistos, de se relacionar e representar a si mesmos e o entorno – que é social, cultural e ideológico. Em 2007 a partir da metáfora "Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional", Fernando Hernández-Hernández antecipava mudanças significativas que estariam por vir – naquele momento, ainda não estávamos imersos ao universo visual produzido e promovido pelo intercâmbio potencializado pelas redes sociais como Facebook, Instagram, Tik Tok e WhatsApp. Entretanto, as mudanças já sinalizavam o impacto destas novas tecnologias de produção e compartilhamento de imagens para além de dados e informações. Menos ainda, a perspectiva das séries, das temporadas e episódios, das perspectivas de acesso instantâneo oferecido pelos serviços de *streaming*, *self-services* como Netflix, Amazon Prime, Disney, dentre outros.

E o que isso tudo tem a ver com a prática de pesquisar com/a partir das imagens? Em meio a toda essa miscelânea visual, haveria algum tipo de hierarquia diante de quais imagens mereceriam nossa atenção? Seria possível estabelecer distinções e/ou categorias de análise, e/ou critérios de seleção de quais imagens poderiam fazer parte de uma pesquisa acadêmica sobre educação? Mais ainda: partindo do campo das artes visuais, como estabelecer conexões entre imagens artísticas e imagens midiáticas?

Para tentar responder às questões lançadas, talvez pudéssemos começar pensando no modo como afrontamos as imagens. Isso é, em que medida aceitamos e nos permitimos enredar nossas pesquisas pelo viés de abordagens que assumem, ao mesmo tempo sua complexidade e sua potência interpretativa, bem como a relevância das imagens como

um modo de produção de sentidos e significados no momento atual, tal qual a produção literária.

Enredar imagens, colocá-las em relação *friccionando-as*, compondo, justapondo – quiçá como pesquisadores *cartógrafos* – sejam quais forem os pontos de partida, nos impele à produção de uma "pesquisa viva porque se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado". (IRWIN, 2013, p. 29) Isto é, ao considerar o campo de estudos visuais como um modo de tornar visíveis experiências e fenômenos que se circunscrevem no contexto da pesquisa a partir de outros pontos de vista, estamos diante da formulação de questões que só poderiam ser articuladas a partir das visualidades, algo que a escrita não daria conta. Considera-se, portanto, a utilização de imagens (sejam lá quais forem suas procedências) como elementos preponderantes na pesquisa, pois, como argumenta Fernando Hernández-Hernández (2013, p. 90-91):

> Os métodos de investigação com e sobre as imagens que podem ser utilizados nas pedagogias da cultura visual permitem incorporar problemáticas que estiveram fora da área de interesse da educação escolar, em especial os efeitos que as formas de educar têm sobre a construção da subjetividade dos meninos, das meninas, dos jovens, dos adultos. Reconhecer esses efeitos para gerar relatos alternativos ou em diálogo com os existentes é uma das maneiras pelas quais a pesquisa com e sobre imagens coloca as políticas de subjetividade como um espaço central para explorar, debater e gerar relatos visuais e performativos que contestem os hegemônicos.

Desse modo, abordagens que se vinculam à perspectiva dos estudos visuais, contribuem para examinar concepções atravessadas pela cultura dominante ao problematizar as relações de poder que imperam e tendem a delimitar formas de estar e atuar. Para Paul Duncum (2011, p. 21), a cultura visual é bastante inclusiva "[...] pois incorpora as belas-artes juntamente com a extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas". Ainda de acordo com Fernando Hernández-Hernández (2013, p. 79)

> A investigação em e sobre a cultura visual está estreitamente ligada à pesquisa com e sobre as imagens. Nessa relação, diferentes perspectivas e disciplinas consideram, na atualidade, a utilização de imagens na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas, configurando, com isso, um campo de estudos que goza de crescente reconhecimento e interesse.

Como um modo de operar com pedagogias da dissidência e da contestação, algo que possibilita outras formas de perceber o mundo, as relações e atravessamentos que se estabelecem a partir das visualidades contemporâneas e suas distintas interpretações no contexto da pesquisa acadêmica, disparam relações pedagógicas diversas, seja pela contaminação dos campos, seja pela hibridação, ou pelo rompimento de fronteiras, diluição dos cânones instaurados pela estrutura acadêmica dominante. Pois, a prática de colocar as imagens em relação, seja pelos aspectos visuais em termos de estrutura compositiva ou temática, seja pelo caráter simbólico que possibilita perceber e problematizar, ajudam a reflexionar sobre aquilo que se produz a partir de um "entre imagens".

Por esse viés, a Figura 1 apresenta um exercício de experimentação produzido a partir de uma imagem da *Vênus* de Boticelli (data de aproximadamente 1485). A obra consagrada no imaginário coletivo consiste no ponto de partida para pensar em uma história cultural das imagens (BREA, 2003) que problematiza as políticas de representação por meio da relação simbólica que se estabelece ao colocar lado a lado, diversas representações visuais, produzidas em distintos tempos e contextos da imagem sacralizada. De acordo com José Luis Brea (2003, p. 157)

> A substituição de uma história universal da arte através de espalhamento múltiplo de 'história das imagens' a partir da experiência em termos de 'Cultura Visual', cujas produções artísticas constituem apenas uma pequena parte, é sem dúvida um evento crucial para o conjunto das práticas que produzem visualidades – e as 'disciplinas' que se ocupam do seu estudo.

A perspectiva histórica (hegemônica) das artes tem nos mostrado e ensinado quais imagens têm valor estético, assim como seus autores – a maioria homens brancos e europeus. Se tomamos as referências que

integram a maioria dos imaginários coletivos em relação ao conceito de história da arte que são trazidos para a sala de aula na universidade, são recorrentes os artistas franceses e italianos que viveram entre os séculos XIV e XIX, oscilando entre renascimento e vanguardas artísticas europeias do início do século. José Luis Brea (2003, p. 10) nos incita à "substituição de uma história universal da arte" por "história das imagens", reconhecendo o potencial múltiplo e aberto da cultura visual, em que as produções artísticas estão inseridas, mas não constituem o foco central.

FIGURA 1 – VÊNUS EM TRANSFORMAÇÃO

Fonte: Montagem produzida pelo autor a partir de imagens da internet.[2]

2 Ensaio Fotográfico da cantora Beyoncé. Ver: https://cidadeverde.com/noticias/240404/beyonce-posta-ensaio-inspirado-na-obra-de-arte-o-nascimento-de-venus; Obra The Birth of Black Widow do Artista Julian Totino. Ver em: https://www.neatorama.com/2012/05/12/the-birth-of-black-widow/; Ensaio Fotográfico de Pabllo Vittar. Ver em: https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2019/09/16/pabllo-vittar-vira-obra-renascentista-em-montagem.htm; Obra do Fotógrafo David Lachapelle. Ver em: https://www.fulldassi.it/david-lachapelle-espone-a-milano/; Birth of Oshun – oil on belgian linen, da Artista Harmony Rosales: Ver em: https://www.harmoniarosales.art/collections; The Birth of Venus (1485-1486) de Sandro Botticelli. Ver em: https://clickmuseus.com.br/o-nascimento-de-venus-o-primeiro-nu-depois-de-um-milenio-de-arte/. Galeria degli Uffizi, Floreça, Itália Figura de Convite II, 1998. Óleo sobre tela da Artista Adriana Varejão. Ver em: http://www.adrianavarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras; Obra de Le Heuretic (Alexei Sovertork). Ver em: https://images.app.goo.gl/KfHXcLrSkRFrTpF7A.

Dessa forma, o campo das cartografias visuais contribui para discutir e argumentar entorno à potência da criação de narrativas visuais que acionam outros modos de fazer pesquisa em educação, ou para exercitar posicionamentos críticos frente às imagens consumidas diariamente disfarçadas de entretenimento. Como disparadoras no ambiente acadêmico da universidade, a pesquisa com/a partir das imagens incita à escrita autoral, ao protagonismo na produção de relatos atravessados por perspectivas teórico-metodológicas que buscam desenvolver também a compreensão política do olhar e a complexidade do visível.

AS CARTOGRAFIAS VISUAIS COMO UM MODO DE OPERAR COM/A PARTIR DAS IMAGENS

Considerando as imagens como disparadoras para as pesquisas em educação, tenho abordado três aspectos que tem contribuido para desenvolver experimentações na universidade (o que temos denominado como "potências"): a potência educativa, a potência evocativa e a potência sedutora das imagens. (VALLE, 2020) Ou seja, essas três dinâmicas inicialmente atribuídas às imagens têm nos ajudado a movimentar a prática de colocar imagens em relação e igualmente atiçar escritas autobiográficas veiculadas a temáticas de pesquisa. Longe de uma prescrição, intenciona-se ativar por meio de perguntas iniciais alguma força motriz que impulsione outros atravessamentos: "o que a imagem ensina", "o que faz lembrar" e "quais sentimentos ela dispara" (de gosto ou repulsa), colabora para problematizar imaginários coletivos e individuais, estabelecendo tensões e distensões para que possam ser visibilizados outros repertórios. Como perspectiva conceitual, recorre-se ao argumento de Fernando Hernández-Hernández (2018, p. 106):

> [...] as cartografias não são apenas uma estratégia visual que possibilita relatos e experiências, mas um espaço de enredo em que todas estas substâncias – corpos e coisas, textos e situações, afetos e intensidades, movimentos e encruzilhadas, ideias e formas de fazer – permanecem reunidas, dentro de uma ontologia processual, relacional e performativa do devir. Um dos conceitos que permite pensar estes movimentos é o do afeto.

Vinculada ao campo de estudos da cultura visual, a potência educativa das imagens (ou artefatos visuais/culturais) longe de oferecer uma receita de como desenvolver projetos educacionais ou de pesquisa, o que propõe são estratégias que mobilizam experiências de aprendizagem compartilhada, que toma como gatilho aquilo que a imagem torna visível e apreensível (ancorada pelo reconhecimento cultural); os aspectos que ativam temporalmente no que diz respeito à memória (ao que "faz lembrar"); e àqueles aspectos aparentes que inicialmente perpassam noções de gosto, prazer ou repulsa, e que poderiam estar invisíveis.

Esse posicionamento pode instigar a abordar as visualidades a partir da diversidade estabelecendo relações com contextos culturais e sociais a que pertencemos – atentando para as interações sociais e representações visuais – ao explorar como a história cultural do olhar está atravessada pelo desejo de manutenção de identidades fixas e concepções hegemônicas da realidade. Portanto, ao colocar em diálogo aspectos que educam, relembram e seduzem a experiência de ver uma imagem ou artefato, como argumenta Odailso Berté (2014, p. 82) "[...] somos atravessados por elementos simbólicos de distintas naturezas, que nos afetam e produzem em nossos corpos dinâmicas e intensidades entrelaçadas às sensações que nos permitimos experimentar".

Isso significa pensar em uma abordagem pedagógica abraçada pela incerteza dos caminhos a serem seguidos, pela instabilidade dos conceitos, sobretudo pelo rompimento com as concepções binárias ensinar/aprender, escola/entretenimento. Individualmente, educativo, diz respeito ao caráter pedagógico, instrutivo, didático e formativo – que está institucionalmente presente em nossas relações sociais e nos diz como devemos ser e nos comportar –; evocativo, sobre a lembrança, aspectos memoráveis que evocam relações com os nossos arquivos íntimos, códigos capturados no tempo da sua existência e organizados na mente – isto é, o que foi apreendido e que se reconfigura em relação ao que está presente –; e sedutor, relacionado ao que é sujeito, cativo, aprisionado, submisso, dependente: o que ficou detido no olhar e se ancorou nos sentidos da cultura –aquilo que o olhar constrói como concepção de prazer/repulsa. (VALLE, 2020)

Outrossim, a partir de uma perspectiva *performativa* das imagens, podemos tomá-las como disparadoras que colocam em movimento o pensamento, não se restringindo a roteiros prévios, mas aceitando

as imprevisibilidades e os desvios. Neste texto, o termo *performativo* pode ser entendido no que se refere à *prática performática*, concebida pela efemeridade das ações e a presença do corpo do sujeito que incita a experiência. De acordo com Fernando Hernández-Hernández (2007), ao nos posicionarmos a partir da perspectiva educativa da cultura visual, estamos implicados com a "crítica performativa" que se constrói em contexto.

ENREDANDO POLÍTICAS DE REPRESENTAÇÃO PARA ENCONTRAR O FOCO DA PESQUISA

Trabalhar com/a partir das imagens inscreve-se em uma perspectiva relacional, singular, reflexiva e inventiva. Sob essa abordagem temos desenvolvido vários projetos de pesquisa em diferentes níveis. A seguir, apresento fragmentos visuais (Figura 2) de uma pesquisa em andamento na qual figuro como orientador.

FIGURA 2 – CARTOGRAFIA VISUAL

Fonte: produzido por Igor Carvalho da Rosa (2021).

A Figura 2 é uma fotografia da parede do quarto do jovem pesquisador que segue reunindo fragmentos que coleciona: desenhos esboçados

em pedaços de papel, frases e pensamentos coletados a partir de palestras assistidas pelo telefone celular, das leituras que realiza, registros de i*nsights* que vai organizando como um grande mapa. O trabalho intitulado *A imagem que importa: políticas de representação da juventude negra e atravessamentos entre arte/educação* (2023) é uma pesquisa artográfica que engendra arte, educação e raça, visando narrativas insurgentes e contra hegemônicas no âmbito pedagógico. Para isso, investiga os imaginários dos jovens negros no brasil a partir de uma perspectiva interseccional, analisando as imagens produzidas e difundidas historicamente e sua reverberação em contextos sociais e educativos. Além disso, busca explorar a potência educativa da cultura visual para a ressignificação dos imaginários entorno à representação dos jovens negros como um modo de operar com/a partir das imagens no contexto da educação básica, problematizando a ausência das representações negras nas referências acadêmicas. Por meio de suas cartografias visuais, investiga como se configura o olhar que visibiliza/invisibiliza corpos negros nas diferentes mídias, contextos e produções culturais de grande circulação.

De acordo com Fernando Hernández-Hernández (2018, p. 105) a cartografia visual

> se entende como uma epistemologia narrativa criativa e artística e uma metodologia de investigação que permite explorar interstícios, deslocamentos, viagens instáveis, formas de conhecimento, assemblajes e enredos através dos quais os professores realizam suas trajetórias de aprendizagem.

Nesse contexto, as cartografias visuais têm se mostrado estratégias extremamente relevantes tanto para a elaboração prévia de temas de interesse alinhados às suas experiências de vida, como também uma alternativa à produção do conhecimento fora da construção formal do texto. Articular visualmente questões que lhes têm atravessado enquanto sujeitos em trânsito pela docência e pela pesquisa têm contribuído para reconhecer nas visualidades um território de tensionamento e contradições que se desloca em muitos modos e direções. Isso é, perceber que ao pesquisar com/a partir de imagens não há uma homogeneidade, muito menos posições plenamente seguras, uma vez que estamos lidando com a perspectiva do afeto, das relações de poder e da não neutralidade.

CONCLUSÕES

Em um mundo dominado pelas políticas de representação, o que podem as cartografias visuais (biográficas) para a pesquisa em educação? De que modo poderiam (essas formas de aprender) habitar os processos investigativos, sobretudo no contexto do ensino superior? Não seria essa uma das projeções futuras mais plausíveis diante da presença exaustiva das imagens nas nossas relações sociais, culturais, simbólicas, privadas e públicas cotidianas?

A articulação de propostas que rompam com a lógica acadêmica racionalista como única via para a produção do conhecimento (aquela pautada no texto como única forma de dar conta do que logramos aprender) pode ser uma via. Assim como experimentar novas/outras epistemologias (sobretudo as de fronteira ou de borda), contribui, como temos visto, para fomentar o protagonismo singular nos processos de pesquisa enredados pelas imagens.

No que tange às políticas de representação e suas ressonâncias para a pesquisa em educação, poderia assinalar brevemente quais poderiam ser os efeitos deste posionamento frente às pesquisas com/a partir das imagens: em primeiro lugar, a exploração dos vínculos entre imagem e representação, isto é, enquanto estratégia estética, requer examinar o os repertórios visuais que constituem modos de ver. Em segundo, a criação de espaços de tensionamento mediante estabelecer conexões acionadas a partir de estratégias relacionais de problematização da visualidade – como a produção de cartografias visuais –, para além da representação, isto é, centrando-se naquilo que a experiência permite aportar. Assim como repensar modos de conhecer/saber e produzir conhecimento ao examinar posições políticas que envolvem imaginários sociais e coletivos.

Olhar, representar, conectar, compreender e interpretar fazendo uso de metáforas visuais transcende o caráter fixo da produção do conhecimento e permite reconhecer a permanente transformação das sociedades, das implicações discursivas que engendram as representações visuais individuais e coletivas, fazendo com que métodos visuais de investigação logrem ainda mais sentido na produção do conhecimento atual. Estão em jogo questões que dizem respeito não apenas à relação sujeito-objeto mas na sua prática relacional, entre quem

produz e quem acessa o que é compartilhado e como decorrem suas interpretações no contexto cultural. Partir dos relatos dos estudantes tem permitido situar de modo concreto aquilo que estaria invisibilizado pela escrita acadêmica: suas relações afetivas, percursos investigativos que se circunscrevem entre materialidade, representação e interpretação.

Como operam as metodologias visuais nas relações pedagógicas? Que outros modos de acionar as imagens enquanto campo de investigação são possíveis? Poderia arriscar afirmando que operam no terreno das incertezas, dos conceitos flutuantes, das negociações, das relações intersubjetivas, oscilando entre ambiguidade e representação. Talvez seja justamente esta a natureza do campo das visualizadades e das representações: da provisoriedade, do transitório, dos saberes transdisciplinares que não encontram uma única disciplina estável. Talvez aqui resida a potência das abordagens visuais na pesquisa em educação: inserida no terreno da perspectiva narrativa, apresenta a possibilidade da invenção (contrapondo-se às heranças do positivismo racionalista), de um olhar relacional, baseado na análise crítica, singular da experiência de ver e dar sentido às coisas, compreendendo-as à luz da reflexividade.

LEITURAS INSPIRADORAS

BEIGUELMAN, G. *Políticas da imagem*: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Ed., 2021.

A partir de dados sobre a produção e compartilhamento de imagens digitais nas redes sociais, o livro aborda seu impacto na vida contemporânea, sobretudo no que diz respeito às relações sociais cotidianas, aportando reflexões pertinentes ao contexto atual.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103-120, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326856597_Encuentros_que_afectan_y_generan_saber_pedagogico_entre_docentes_a_traves_de_cartografias_visuales. Acesso em: 17 maio 2022.

Nesse texto, ao problematizar sobre "como aprendem os professores da educação básica", o autor examina e amplia os sentidos e usos das cartografias visuais como um modo de acionar saberes pedagógicos compartilhados atravessados pelos afetos.

REFERÊNCIAS

BEIGUELMAN, G. *Políticas da imagem*: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Ed., 2021.

BERTÉ, O.; TOURINHO, I. Entre madonas e virgens eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 73- 100.

BREA, J. L. *Estudios visuales*: notas del editor. Madrid: Editorial Akal, 2003.

DIAS, B. Derivações: práticas investigativas entre teoria *Queer* e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, T. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, B.; IRWIN, R.(org.). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, B. *O i/mundo da educação da cultura visual.* Brasília, DF: Ed. da Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

DUNCUM, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da cultura visual*: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 15-30.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da cultura visual*: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31-50.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103-120, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326856597_Encuentros_que_afectan_y_generan_saber_pedagogico_entre_docentes_a_traves_de_cartografias_visuales. Acesso em: 25 maio 2022.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, T. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 28-47.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. *In*: TOURINHO, I.; MARTINS, R. (org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 55-78.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F.; RIFÁ, M. (org.). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2011.

IRWIN, R. A/r/tografia. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte*: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.27-35.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Culturas das imagens*: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). *Educação da cultura visual*: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MITCHELL, W.; THOMAS, J. *What do pictures want?*. The lives and loves of images. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

ROSA, I. C da. *A imagem que importa*: políticas de representação da juventude negra e atravessamentos entre arte/educação. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Artes) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

SPRINGGAY, S.; IRWIN, R. L. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p.137-153.

VALLE, L. D. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. *Revista Cadernos da Comunicação*, Santa Maria, v. 24, n. 1, p. 2-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/55088. Acesso em: 23 maio 2022.

CAPÍTULO 16

La investigación sobre las prácticas de la enseñanza y las tecnologías digitales

MARIANA MAGGIO

INTRODUCCIÓN

Las perspectivas de investigación sobre la educación y las tecnologías digitales que aquí presentamos parten de una serie de definiciones epistemológicas y metodológicas:

- Es necesario recortar un objeto de conocimiento que permita generar los procesos de problematización y formulación de interrogantes que requiere la construcción de conocimiento o través de la investigación;
- Donde en otros casos se eligen como objeto las políticas, los programas o proyectos, las soluciones tecnológicas, el aprendizaje mediado por tecnologías o las complejas interrelaciones entre este y las prácticas de la enseñanza,

optamos por enfocarnos específicamente en las prácticas de la enseñanza que incluyen tecnologías;

- Los estudios didácticos, cuyo foco son justamente las prácticas de la enseñanza, se centraron más en cuestiones tales como el currículo, la planificación, los contenidos, el método y la evaluación. (LITWIN, 1997) Es necesario reponer las tramas sociales y culturales en el estudio de las prácticas de la enseñanza (MAGGIO, 2018) lo que, en las escenas contemporáneas, lleva o prestar especial atención o las tecnologías digitales;
- Las prácticas de la enseñanza configuran un objeto de estudio complejo y requieren el despliegue de una mirada crítica de las visiones instrumentales. Para ponerla en juego se opta por un enfoque interpretativo (SAUTU, 1999) de construcción de significados o partir de materiales empíricos densos.

Consideramos que el ejercicio de construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza necesita escapar o los sesgos que nos siguen impulsando o conceptualizar desde la tradición heredada como lente. La impronta instrumental, la mirada causal y la agenda de la didáctica clásica (LITWIN, 1997) son solo algunos de los más difíciles de desarticular. En ese sentido, nos formamos como investigadores para tener una mirada lo más despojada posible en la entrada o las aulas, como punto de partida para la construcción de categorías originales.

En estas posiciones están las bases metodológicas de los momentos que presentamos o continuación los que, en cada coyuntura, van revisándolas, ajustándolas y expandiéndolas.

PRIMER MOMENTO: LA INCLUSIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

En nuestra historia de investigación llevamos estudiados varios ciclos de inclusión (CUBAN, 2001) de tecnologías en las prácticas de la enseñanza, por ejemplo, la puesta o disposición de servicios de Internet

en las universidades entre los años 1997 y 2000. En coincidencia con otros estudios (CUBAN, 2001), encontramos que son solamente algunos docentes quienes realizan inclusiones de las tecnologías en las prácticas en las primeras etapas de puesta o disposición, una minoría que es posible identificar en las comunidades. Para llegar o ellos entrevistamos o decanos, secretarios académicos y directores departamentales, quienes los referencian por su activa utilización de tecnologías en las prácticas de la enseñanza, en un tipo de muestreo intencional y teórico. (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990)

En estos escenarios de puesta o disposición de tecnologías en las prácticas de la enseñanza, dos de las preguntas que nos planteamos son: ¿qué argumentos desarrollan los docentes que deciden realizar inclusiones de tecnologías digitales en las prácticas de la enseñanza? ¿De qué modo dichas inclusiones configuran modos particulares de aproximarse al conocimiento? La fase de trabajo de campo incluye: entrevistas con los docentes, previas al inicio de las observaciones, incluyendo la identificación de los temas de las clases o observar o efectos de estudiarlos anticipadamente y comprender su complejidad; observación en equipo de una serie de clases con diferentes sistemas de registro (textual denso, notas de los investigadores y grabaciones en audio); y entrevistas al finalizar la clase o docentes y o algunos de los estudiantes participantes.

El material empírico recogido se aborda desde un análisis comparativo constante (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 1990) con un estudio de las recurrencias (LITWIN, 1997) y con el propósito de construir categorías que den cuenta del carácter de las prácticas de la enseñanza que incluyen tecnologías. Las categorías son validadas por los mismos docentes participantes en la muestra en un nuevo proceso de entrevistas en el que se les presentan las operaciones llevadas adelante y las conceptualizaciones o las que dieron lugar o efecto de que ofrezcan retroalimentaciones que pueden llevar o la revisión y ajuste de las categorías.

Este momento dio lugar, por ejemplo, o la construcción de la noción de inclusión genuina. (MAGGIO, 2012) Caracterizamos de esta forma o aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza o partir de diferentes reconocimientos acerca de los modos en que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan el conocimiento y la cultura. Es por ese reconocimiento que abrazan la inclusión

de tecnologías digitales en sus prácticas en formas que emulan las inclusiones que se producen en los campos disciplinares. Este es el tipo de testimonios que estuvieron en el germen de la construcción de la categoría.

> *Por eso nos encontramos acá hoy [laboratorio de informática de la facultad] para que puedan usar esto en la facultad y para darnos cuenta de que hoy no podemos pensar en ser investigadores en arte sin tener computadora y sin acceder o estas cosas que no son carísimas ni privativas de una élite ¿no? Es como querer estudiar cine y no querer comprar una cámara de video, es exactamente igual*. (Docente universitaria de Metodología de la Investigación, Carrera de Artes, 1997)

Asociada o la inclusión genuina emergió también lo que denominamos el sentido epistemológico de la inclusión genuina: un reconocimiento explícito de los modos en que se construye el conocimiento especializado en el tiempo en el que los docentes educan. (MAGGIO, 2012, 2018) Este sentido permite analizar críticamente los espacios de construcción de conocimiento y entender sus formas y cambios en un momento particular. La inclusión genuina sostiene la posibilidad de favorecer la construcción del conocimiento en un sentido semejante al que tiene lugar en los campos disciplinares como tales y es allí donde encuentra su misma justificación. Reconoce el carácter inacabado o histórico del conocimiento y porta una mirada crítica acerca de los espacios de su producción. Los comprende en términos de su valor educativo y desarrolla prácticas que son consistentes con esa interpretación.

Las nociones de inclusión genuina y su sentido epistemológico son solo algunas de las construidas con esta forma de abordaje, que articula la comprensión de prácticas de la enseñanza atravesadas por tecnologías con los argumentos que dan los docentes para utilizarlas.

SEGUNDO MOMENTO: LA NARRACIÓN DIDÁCTICA EN LOS AMBIENTES DE ALTA DISPOSICIÓN TECNOLÓGICA

A partir de 2010 se lleva adelante en Argentina la implementación del Programa Conectar Igualdad que distribuyó, hasta el año 2015, más

de cinco millones de ordenadores, especialmente en escuelas secundarias. En la historia de nuestras investigaciones la alta disposición de dispositivos tecnológicos (MAGGIO, 2012) configura un escenario distinto que requiere revisar y expandir los marcos interpretativos sobre las prácticas de la enseñanza como objeto.

Nuestra investigación se propuso identificar y estudiar las prácticas de enseñanza innovadoras que tenían lugar en el primer año de implementación masiva de Conectar Igualdad, tratando de comprender tanto los aspectos institucionales como didácticos. (LATORRE et al., 2012) La innovación se aborda desde la perspectiva de la buena enseñanza. Se buscaron y estudiaron prácticas que fueran enriquecidas o potenciadas por la inclusión de las netbooks o partir del trabajo con diferentes aplicativos o del acceso o Internet.

El encuadre metodológico propuesto lleva el abordaje interpretativo de las prácticas de la enseñanza un paso más allá (MAGGIO et al., 2012) En cada escuela, o partir de la entrevista de apertura al equipo directivo, se observan las prácticas de los docentes destacados y se entrevista o dichos docentes. Los datos obtenidos constituyen una matriz sobre la cual se construyen relatos para el análisis interpretativo. Los mismos fueron escritos en colaboración entre los investigadores y los docentes, quienes validaron la versión final y autorizaron la difusión pública de los mismos como prácticas que pueden inspirar o otros colegas.[1] La construcción de relatos didácticos o partir de las voces de los docentes permite la construcción de dimensiones analíticas generales y particulares por campos y de los ambientes de alta disposición tecnológica. Lo que marca este momento es el propósito de generar conocimiento en una trama de carácter colectivo.

La construcción conceptual permite reconocer estrategias y perspectivas que configuran modos originales de tratar el conocimiento en la escuela. (LATORRE et al., 2012; MAGGIO et al., 2012)

Las estrategias se describieron como espiraladas o difusivas y las perspectivas se identificaron como polifónicas o expresivas.

---

1 En su momento se hicieron públicos o través del portal educativo nacional. Ver en: https://www.educ.ar/.

- Las estrategias espiraladas, como concreción del ideal bruneriano (BRUNER, 1988), reconocen recorridos que vuelven sobre sí de manera diferente y permiten revisar y reconstruir representaciones y conceptos. Estas estrategias se caracterizan por su recursividad y buscan profundidad en el tratamiento de los contenidos. La alta disposición tecnológica, en tanto habilita el desarrollo de registros personales y compartidos y de tramas hipertextuales, favorece el desarrollo de estas estrategias;
- Las estrategias difusivas abren múltiples posibilidades en el tratamiento de contenidos. Apoyadas en el acceso a Internet ganan en relevancia o partir del establecimiento de relaciones, temas y problemas de la sociedad y la cultura;
- Las perspectivas polifónicas despliegan lo coral o incorporan voces diversas al trabajo pedagógico: de expertos, de divulgadores, de artesanos, de sujetos de otras culturas. La alta disposición tecnológica habilita la entrada en el aula de muchos "otros" que, con sus voces, permiten configurar abordajes complejos;
- Las perspectivas expresivas son sostenidas por la alta disposición de tecnología cuando permiten desplegar múltiples modos de representación que dan lugar o nuevas estéticas comunicacionales.

Estos desarrollos conceptuales, que buscan penetrar en el significado profundo de lo que sucede en el aula, se ven plenamente favorecidas por la colaboración con los docentes. Es en los relatos didácticos co-construidos en donde se va revelando el sentido de sus prácticas. Este proceso, que toma tiempo y múltiples interacciones de ida y vuelta, también se ve favorecido por las condiciones de la alta disposición tecnológica, dado que los docentes cuentan con dispositivos propios dedicados o la labor educativa y conectividad en el lugar de trabajo que les permiten sostener, al mismo tiempo, interacciones cercanas y sostenidas en el tiempo con el equipo de investigación.

TERCER MOMENTO: LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN PLATAFORMAS DIGITALES EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS DE COVID-19

Hacia marzo de 2020 la llegada de covid-19 genera escenas inéditas para las prácticas educativas, con el cierre de los edificios escolares que se produjo en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio.[2] La escena de la pandemia dio lugar o prácticas diferentes, que requieren ser estudiadas en el contexto de los debates políticos, sociales, filosóficos, culturales y pedagógicos que tienen lugar. (BERARDI, 2020; CARRIÓN, 2020; HUI, 2020; PISCITELLI; ALONSO, 2020; SCOLARI, 2020) En el contexto de la crisis, se produjeron transformaciones que es necesario comprender, lo mismo que los aprendizajes que se produjeron y sus significados en el retorno o la presencialidad plena.

Nuestra investigación, llevada adelante en instituciones primarias y secundarias, se enfoca en reconocer el valor de estas prácticas y avanzar en la construcción de categorías que enriquezcan el campo de una didáctica contemporánea en escenarios de incertidumbre y complejidad. Algunas de nuestras preguntas en este marco son: ¿es posible identificar situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas innovadoras y las culturas institucionales que las enmarcan en el contexto de la pandemia? ¿La revisión de dimensiones que interpelan las maneras de concebir la enseñanza como proyecto colectivo (decisiones curriculares, la interpretación del espacio y el tiempo en el que tienen lugar las prácticas, la significación de las tecnologías en las prácticas) que se da de hecho en el contexto de la pandemia promueve la renovación de encuadres y consensos o nivel institucional? ¿Los movimientos didácticos que emergen conllevan oportunidades renovadas de transformación educativa de cara o prácticas inclusivas en contextos de expulsión estructural profundizada? ¿En qué rasgos se expresan? A diferencia de los momentos anteriores, este se centra en el estudio de aquellas prácticas llevadas adelante de manera colectiva por docentes que abrazan la escena de la crisis en colaboración, identificados en la entrevista o los equipos directivos.

---

2 En Argentina, o partir del Decreto n° 297/2020 del Poder Ejecutivo Nacional.

El proceso de investigación se despliega en dos momentos. El primero, centrado en la recolección de evidencia empírica por medio de entrevistas en línea y procedimientos de análisis colaborativo de datos y de reconstrucción de las prácticas, o partir de ejemplos y materiales facilitados por las y los entrevistados, todos ellos desplegados en plataformas digitales. El segundo, centrado en el análisis interpretativo del material para la construcción de categorías y dimensiones institucionales y didácticas. En este análisis, releemos los elementos recurrentes que, además, dan cuenta de dimensiones institucionales, pedagógicas y didácticas que se transformaron en el contexto de crisis. Algunas empujadas por la fuerza de las circunstancias y otras, por orientaciones formuladas desde las políticas.

La investigación realizada permite afirmar que, en las escuelas estudiadas, se producen situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas. (MAGGIO; LION; JACUBOVICH, 2022) Esto se traduce en tres momentos que se despliegan en el desarrollo del año lectivo – la crisis, la navegación, el agotamiento – en los que el segundo momento refleja la estabilización de modos de hacer diferentes en torno del tiempo alterado, lo virtual como lugar de encuentro, el codiseño con el estudiantado, la presencia familiar en las aulas y las nuevas formas de evaluación. Esto se consolida o su vez en una serie de dimensiones que se identifican en prácticas de marcada colaboración entre docentes pero que podrían tener un alcance más amplio: la reinvención cotidiana de la práctica, la documentación necesaria, la reconfiguración de los roles docentes y la creciente autonomía estudiantil.

En muchos casos generaron tensiones, que se balancearon con un enorme trabajo en equipo y o partir del ajuste de encuadres, el diálogo y el apoyo solidario. *"Si no hubiera sido por mis compañeras de nivel, este año no sé qué hubiese sido de mí, directamente. Pero de verdad lo digo, como que sentí un acompañamiento y un apoyo, como que yo apenas empezó todo me sentía mala docente"*. (Docente de escuela primaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2020)

En las escuelas de la muestra, el componente colectivo es el que permite continuar educando en contexto de pandemia. Hay una enorme producción de recursos educativos que fue compartida con otros docentes mediante un trabajo en red y, además, la colaboración en las tareas educativas permitió acompañar en el momento de agotamiento.

Este tercer momento profundiza los anteriores, pero lo rediseña en el marco de la pandemia. Lo colectivo se vuelve objeto de estudio, como un camino virtuoso hacia el rediseño de las prácticas de la enseñanza, sostenido en las plataformas digitales de colaboración y en el lugar que empiezan o ocupar en relación con el trabajo docente.

A su vez, constituye la constatación de que es posible llevar adelante la investigación íntegramente o través de plataformas digitales con un acceso mucho más importante o las diferentes expresiones de la experiencia pedagógica tanto en la fase de campo como de análisis, lo que abre nuevas o inéditas posibilidades o la hora de investigar.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES: RASGOS DE LOS TRES MOMENTOS REVISADOS

En espejo con nuestro modo de investigar las prácticas de la enseñanza, en el que construimos categorías interpretativas o partir del trabajo empírico, este punto revisa los tres momentos planteados, buscando reconocer sus rasgos o partir de las recurrencias. En todos los casos, el objeto de estudio recortado son las prácticas de la enseñanza.

En el primer momento se entra al aula para recoger el material empírico que va cobrando sentido en un proceso interpretativo. Los docentes ofrecen argumentos acerca de por qué les resulta importante la inclusión de las tecnologías digitales en sus prácticas. La integración de sus argumentos en el análisis nos permite identificar los sentidos que les otorgan, comprendiendo sus razones en relación con los usos que llevan adelante. Son los mismos docentes que integran la muestra quienes validan las categorías construidas en la fase de análisis.

En el segundo momento, docentes o investigadores construyen relatos didácticos o partir del material empírico. Estos relatos se hacen públicos y se convierten en referencias para sus colegas. Los ambientes de alta disposición tecnológica dan soporte o estas formas de colaboración entre docentes o investigadores y con la comunidad ampliada, dando lugar o nuevas posibilidades de co-construccción en la investigación.

Es en el tercer momento, en el contexto de la pandemia de covid-19, en el que termina de emerger la trama de lo colectivo, ya no solo en el

plano de la metodología de investigación sino en el objeto de estudio. Las prácticas de la enseñanza que se estudian son aquellas que en la crisis recuperan las posibilidades que ofrecen las condiciones alteradas y aportan lo solidario como forma de sostén al interior de la docencia. Por otro lado, estas escenas permiten que todas las fases de investigación, incluyendo el trabajo de campo, sean llevadas o cabo o través de las plataformas digitales, abriendo posibilidades inéditas para la construcción de conocimiento sobre la enseñanza. En el Cuadro 1 presenta las características de cada momento según tres criterios: la complejización del objeto, el foco del trabajo de campo y el carácter de la intervención de los docentes en la construcción investigativa.

CUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DE LOS TRES MOMENTOS SEGÚN CRITERIOS

Momento	**Complejización del objeto**	**Foco del trabajo de campo**	**Carácter de la intervención de los docentes en la construcción investigativa**
1. La inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas de la enseñanza	Prácticas de la enseñanza que incluyen tecnologías digitales	Docentes individuales son entrevistados y observados en las aulas	Aportan argumentos sobre su decisión de incluir tecnologías digitales
2. La narración didáctica en los ambientes de alta disposición tecnológica	Prácticas de la enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica	Docentes individuales son entrevistados y observados en las aulas y contactados remotamente (correo electrónico)	Reconstruyen el material empírico con investigadores al modo de relatos que se hacen públicos
3. Las prácticas de la enseñanza en plataformas digitales en el contexto de la crisis de covid-19	Prácticas de la enseñanza en contexto de pandemia de covid-19	Colectivos docentes son entrevistados o través de plataformas digitales	Ponen o disposición el conjunto de la experiencia educativa implementada y documentada en las plataformas digitales

Fuente: elaboración propria.

Además, quisiéramos destacar los rasgos que atraviesan los tres momentos y que configuran una posición epistemológica y metodológica.

- El primero tiene que ver con el carácter prolífico del objeto prácticas de enseñanza para la construcción de conocimiento en el ámbito de la educación y las tecnologías;
- El segundo rasgo está relacionado con la identificación de prácticas destacadas ya sea por su reconocimiento como buenas, por su adopción temprana de tecnologías o por su carácter colectivo o las que se accede o través de un sistema de referentes, en general los equipos directivos de la institución;
- El tercer rasgo da cuenta del esfuerzo de documentar la complejidad de las prácticas, en el que los investigadores se involucran plenamente en sus expresiones, primero físicas y después virtuales, en una forma de aproximación cualitativa que busca capturar la densidad del dato y renuncia o cualquier forma de simplificación;
- El cuarto rasgo es relativo al lugar de los docentes en el proceso de validación de las categorías conceptuales construidas. Las interpretaciones que refieren o sus prácticas – con diferentes grados de intervención en su desarrollo – siempre pueden ser revisadas y ajustadas de acuerdo con sus propias interpretaciones, dando cuenta de un posicionamiento ético.

En todos los casos la teorización acerca de las prácticas de enseñanza se plantea como una construcción de nuevos significados en la que intervienen, de modos diversos y en aproximaciones sucesivas o lo colectivo, los docentes cuyas prácticas se estudian como definición de alcance político acerca de la investigación educativa.

Y DESPUÉS...

La reconstrucción de los tres momentos de investigación que planteamos en este artículo tiene su punto cúlmine en el abordaje llevado

adelante en el transcurso del aislamiento social de la pandemia covid-19. Una situación extrema que, sin embargo, sirve como analizador de las posibilidades de investigación que se abren en contextos de masificación del uso de las plataformas digitales por parte de investigadores y docentes. Por un lado, se multiplican las instancias de diálogo o intercambio en el proceso de co-construcción. Por el otro, toda la experiencia pedagógica plasmada o través de entornos virtuales se vuelve potencial material empírico, en una escala nunca vista.

En estas escenas la formación de la docencia en investigación en tecnologías digitales resulta clave. La indagación o interpretación de las tendencias culturales y el estudio de su puesta en juego en la enseñanza requiere de un dominio profundo de abordajes epistemológicos, teóricos y metodológicos que, justamente por el desarrollo tecnológico, van o ser tensionados y reconstruidos en varias oportunidades o lo largo de sus carreras docentes, como muestra el presente trabajo. Los docentes formados en investigación en tecnologías digitales podrán comprender de modo profundo el alcance de sus propuestas y prácticas y alentar otras que resulten relevantes o inclusivas en el contexto de potenciales mutaciones y de cara al futuro.

LECTURAS INSPIRADORAS

JACKSON, P. W. *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

Este libro recoge cuatro visiones sobre las huellas que los docentes dejan en sus estudiantes. Una de ellas resulta clave para la formación en investigación. Se trata del capítulo 3, "Haz que tus dones fructifiquen". Este ejercicio, que recupera observaciones sobre una docente en acción, es una pieza magistral sobre cómo mirar la vida en las aulas y construir o partir de ese material empírico conocimiento original.

LITWIN, E. Prácticas con tecnologías. *Praxis Educativa*, La Pampa, n. 8, p. 10-17, 2004. Disponible en: https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/491/422. Acceso en: 21 mar. 2006.

La obra de Edith Litwin, quien fuera mi maestra, sienta las bases para el desarrollo de la investigación en tecnologías digitales en Argentina. Este artículo, escrito en 2004, recupera las fuentes disciplinares que

sostuvieron durante décadas los proyectos de construcción de conocimiento en tecnología educativa. A partir de una fuerte articulación con el campo de la didáctica, despliega una serie de categorías vinculadas al uso y la reutilización de tecnologías por parte de los docentes cuya vigencia interpretativa resulta sorprendente.

REFERENCIAS

BERARDI, F. *El umbral. Crónicas y meditaciones*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2020.

BRUNER, J. *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

CARRIÓN, J. *Lo viral*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2020.

CUBAN, L. *Oversold & underused*. Computer in the classroom. London: Harvard University Press, 2001.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

HUI, Y. *Fragmentar el futuro*. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

LATORRE, M.; LION, C.; MAGGIO, M. *et al*. *Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores*. La trama de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Educar S.E.: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas*. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MAGGIO, M. *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

MAGGIO, M. *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós, 2018.

MAGGIO, M.; LION, C.; JACUBOVICH, J. Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento. *Voces de la educación*, [*s. l.*], p. 83-105, 2022.

MAGGIO, M.; SARLÉ, P.; LION, C. *et al*. Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 31, p. 149-166, 2012. Número especial. Disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/371. Acceso en:17 abr. 2014.

PISCITELLI, A.; ALONSO, J. *Innovación y barbarie*. Barcelona: Editorial UOC, 2020.

SAUTU, R. *El método biográfico*. La reconstrucción de la sociedad o partir del testimonio de los autores. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1999.

SCOLARI, C. *Cultura snack*. Barcelona: La Marca Ed., 2020.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1990.

CAPÍTULO 17

Co-construyendo "mundo" desde la investigación

la dimensión social de la investigación educativa

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

Enfrentarse a la tarea de investigar, especialmente a partir de la sistematización del racionalismo positivista (DIÉGUEZ, 2020), parece circunscribirse casi en exclusiva a una cuestión de decisiones metodológicas, cuando no solo de selección de estrategias y protocolos. El debate, en el ámbito educativo en particular, parece circunscribirse a la disputa entre metodologías cualitativas y cuantitativas (FERNÁNDEZ-NAVAS; POSTIGO, 2020) que, si bien presupone posicionamientos onto-epistemológicos particulares, estos quedan anulados en pro de un utilitarismo técnico de los procedimientos de investigación.

Las universidades se han hecho eco de esta mirada sobre cómo se entiende la investigación, tanto en la formación de investigadoras e investigadores, como en las prescripciones en relación con los formatos de investigación. Los másteres de investigación, por ejemplo, desarrollan guías precisas para la realización de los Trabajos Fin De Máster (TFMs), que se centran generalmente en el formato de la presentación, los requisitos de carácter formal, así como todo lo relacionado con el

diseño de la investigación. Poca o ninguna atención se pone al sentido social y político de estos trabajos, sus finalidades y su valor en relación con los ámbitos y focos de estudio.

Las condiciones que se están generando para la investigación, tanto por las agencias evaluadoras como por sus canales de difusión (GONZÁLEZ-CALVO, 2020) están siendo un factor decisivo en esta sobrevaloración de los formatos, protocolos y formalismos. De hecho, están orientando los modos de investigar y de difundir lo investigado, de forma más determinante que lo que establecen los postulados metodológicos de las disciplinas científicas y académicas. (DÍEZ-GUTIÉRREZ, 2020) A estos últimos se les presupone el carácter innovador, el avance en los límites del conocimiento y de la investigación, la reflexión crítica sobre sus propias acciones y el diálogo permanente entre la comunidad académica. En cambio, nos estamos constituyendo sobre relaciones de poder establecidas, sobre mecanismos de control ajenos a la propia disciplina y sobre prescripciones formales que nos hacen perder el sentido de nuestro trabajo.

Asumo la necesidad de establecer otros referentes para desarrollarnos como investigadores e investigadoras, especialmente de quiénes están iniciándose en esta apasionante tarea, que rompan con el constreñimiento que representan los formatos estandarizados. Por tanto, en este capítulo pretendo descentrar esta mirada hegemónica desarrollando una perspectiva social y política acerca de la investigación educativa. En primer lugar, planteo cuál es su proyección en la construcción de una sociedad democrática, justa, solidaria y emancipada. A continuación, desarrollo una perspectiva que pone en valor la comunidad y la construcción colectiva de conocimiento de cara a la transformación social. Por último, apuntaré algunos elementos para avanzar en esta dimensión social de la investigación, a partir de una propuesta de comunidad de investigación, como estrategia para darle sentido.

INVESTIGACIÓN, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD. ¿HACIA DÓNDE VAMOS (O NOS LLEVAN)?

Un punto de partida para esta reflexión es pensar sobre la acumulación de investigación actual, producto de las muchas convocatorias, públicas

y privadas, de las tesis doctorales defendidas cada año, y de otros productos relacionados con aspectos diversos de la vida académica. Esta producción tan ingente, en términos cuantitativos, ¿qué aporta a la sociedad actual en términos de mejora de los procesos educativos? En un sentido más global, ¿qué aporta a la democratización de los procesos educativos (y, por ende, sociales, políticos y culturales)? ¿En qué sentido está actuando a favor de una educación transformadora e inclusiva, rompiendo con la dinámica excluyente de la educación actual?

Estas preguntas, y otras similares, deberían estar presentes a la hora de plantearse un proyecto de investigación. Especialmente si tenemos en cuenta lo que significa en términos de inversión de fondos públicos y su incidencia en la mejora de la educación. No hablamos de una cuestión mercantil de relación coste/beneficio, que no tendría lugar en este ámbito, sino de responsabilidad social y política. No obstante, las prácticas profesionales y académicas forman parte de los procesos de construcción de un proyecto de sociedad particular. Plantean Vila y Sierra Neto (2022, p. 16), que "las prácticas epistémicas también han de ser comprendidas en sus contextos socioculturales, lo que provoca que toda teoría del conocimiento forme parte de una teoría de la sociedad". Continúan la reflexión afirmando que el conocimiento pedagógico no es ajeno a este planteamiento, al igual que tampoco lo es su generación a partir de la investigación educativa. En definitiva, investigar nos pone en relación con un proyecto de sociedad, que implica no solo formas de teorizar o pensar, sino también prácticas, regulaciones y formas de hacer.

En nuestro campo en particular, la educación, este vínculo es más relevante en tanto que ella misma está implicada en este proyecto. (RIVAS FLORES, 2021) En ambos casos el conocimiento está en el centro de interés, por tanto, tienen que ver con la construcción de sentido para la sociedad y los sujetos que vivimos en ella. Una primera cuestión que salta a la vista desde este planteamiento es la congruencia necesaria entre proyecto de investigación, proyecto educativo y proyecto social. No es una cuestión metodológica exclusivamente, sino de fundamentos epistemológicos, éticos e ideológicos. Según esto, la pregunta necesaria para iniciar una investigación tendría que ser: ¿Qué relevancia tiene para la educación y para la sociedad? ¿En qué ayuda a la construcción de un proyecto educativo implicado con los valores sociales y humanos relevantes?

En un contexto en que la mayoría de la investigación no tiene más alcance que los archivos de las instituciones que las financian, o la ingente cantidad de publicaciones con escasa repercusión real, es importante valorar su proyección social, especialmente en los colectivos objeto de estudio. No obstante, la institucionalización de la investigación como actividad regulada, tanto desde ámbitos públicos como privados, impone ciertas condiciones que la controlan y orientan. (RIVAS FLORES, 2008) La extensión del neoliberalismo como propuesta hegemónica en todos los ámbitos de la vida pública actúa en este sentido (SPRINGER, 2016) a través de la ideología de gestión y de mercado que le caracteriza.

De acuerdo con estas condiciones, en un sentido general la investigación se focaliza en los intereses del mundo académico y mediático, y solo una parte se focaliza en la mejora social y educativa. La pregunta es ineludible: ¿Qué relevancia tiene entonces la investigación? Fischman (2016, p. 6), lo relata de una forma elocuente cuando plantea,

> En mi primer trabajo como profesor asistente en una universidad estadounidense, veía que los estudiantes terminaban el doctorado habiendo hecho cuatro o cinco presentaciones en congresos, con un trabajo en prensa y con la tesis aprobada. Ahora estamos entrevistando estudiantes que quieren ingresar a los posdoctorados, que llegan con seis publicaciones en revistas de alto impacto. Eso significa que empezaron a publicar en el segundo año de carrera.

Planteo, por tanto, que estos procesos de colonización de la investigación educativa (y de la educación en general) suponen una práctica de despolitización a favor de una ideología técnica, procedimental y protocolizada, que se orienta más al control que a la producción de conocimiento relevante. La cual aleja a los y las investigadoras de las necesidades reales de cambio educativo y social. Las políticas educativas, nacionales e internacionales, impusieron ciertos focos de investigación orientados hacia su legitimación y al armado conceptual para su inculcación ideológica. Es el caso, por ejemplo, de la propuesta del currículum competencial, de las evaluaciones institucionales, o de los cambios propuestos en el Plan Bolonia para las universidades. En todos los casos es la agenda política la que establece objetivos, necesidades, focos, orientaciones y procedimientos. Paradójicamente, desde

el punto de vista de la propia investigación, los resultados (la "fundamentación científica" de dicha agenda), son previos a las propuestas de investigación. Tiene lugar, por tanto, su instrumentalización a favor de los proyectos hegemónicos, definiendo lo que es "investigable", a partir de una cierta definición de lo que es educación; en este caso mediado por la perspectiva mercantil y económica que subyace en esta agenda.

En el terreno de las preguntas, entonces, cabe plantearnos ¿quién decide qué investigar? Y en su caso, ¿quién debería decidir? Puede haber diversas respuestas que representan diferentes posiciones ideológicas, políticas y educativas. Una primera es la de las políticas educativas y sus imposiciones más o menos explícitas. En segundo lugar, en muchos casos parece que son decisiones personales fruto de las preocupaciones e intereses particulares. En última instancia, es el investigador o la investigadora quién define su foco de investigación y cómo afrontarlo. En este sentido no podemos obviar el nicho institucional y social en el que cada uno se ubica, que supone una cierta forma de mirar la realidad.

Pero también sería necesario pensar, cuáles son las cuestiones sociales ineludibles y urgentes, a las que necesitamos dar respuesta para la mejora social. Esto hace que salten al primer plano (deberían saltar al primer plano) las cuestiones relativas a la democratización de la sociedad, a la consecución de una sociedad inclusiva, o el desarrollo de los valores antropológicos básicos de equidad, justicia, solidaridad y emancipación (RIVAS FLORES, 2020), o problemas tan relevantes como el cambio climático. (DÍEZ-GUTIÉRREZ; PALOMO-CERDEÑO, 2022) Investigar supone, por tanto, adoptar una posición particular en el contexto social, político, cultural y económico actual. Se hace necesario una Investigación "otra" que recupere el valor político de la investigación como elemento necesario para la transformación.

HUMANIZAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO Y LOS VALORES DEMOCRÁTICOS DESEABLES

Hay dos cuestiones que debemos tener en cuenta a la hora de plantearnos una investigación en educación. En primer lugar, como ya hemos planteado, que las decisiones que tomamos no son ajenas a las

condiciones socio-políticas y económicas en las que se generan. En segundo lugar, es necesario pensar la investigación en términos de las urgencias de la educación y la sociedad en aras de un proyecto democrático e inclusivo. De alguna forma esto supone una ruptura con el modelo tecnocrático hegemónico y aboga por su humanización. Esto es, pensarla en términos de los valores radicalmente antropológicos, centrados en la existencia humana, como plantea Walsh (2013), que nos liga con el entorno natural, social e histórico.

Zhao, Popkewitz y Autio (2022) plantean que esta perspectiva gerencial del currículum y la investigación deshumanizan a los sujetos, alumnado y profesorado, convirtiéndolos en sujetos genéricos, considerando como no relevantes sus características idiosincráticas. Humanizar la investigación, por tanto, supone pensar en un "conocimiento con sujeto", frente al conocimiento desencarnado del planteamiento tecnocrático. Considero al sujeto desde su dimensión colectiva; esto es, como miembro de una comunidad en la que se constituye, vive, convive y participa. Como plantea Bauman (2006, p. 146-147, grifo nosso), la necesidad de tomar el control sobre las condiciones en las que luchamos con los desafíos de la vida solo puede lograrse colectivamente:

> Aquí, en la ejecución de esos cometidos, es donde más se echa en falta la comunidad; pero es también aquí, para variar, donde está la oportunidad de que la comunidad deje de echarse *en falta*. Si ha de existir una comunidad en un mundo de individuos, sólo puede ser (y tiene que ser) una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo; una comunidad que atienda a y se responsabilice de la igualdad del derecho a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho

El "hacer" investigación debe entenderse en este contexto de comunidad, donde adquiere sentido como parte de estos procesos de cuidado, que necesariamente incluyen los de participación, solidaridad, reciprocidad, diálogo y diferencia. Resulta relevante en este sentido el planteamiento de Quijano (2020) acerca de la colonialidad del poder, y la necesidad de subvertir los ejes que los sustentan: El capitalismo, la raza y el patriarcado. Lo cual apunta a una nueva epistemología sustentada sobre la construcción colectiva, el conocimiento situado, la interculturalidad y la diversidad.

La dimensión social de la investigación, por tanto, nos conduce a pensar en otros fundamentos que pongan el foco, justamente, sobre los procesos que nos humanizan y dan sentido a nuestra existencia desde nuestra participación comunitaria. La investigación educativa no tiene sentido si no es en función de su aportación a la transformación de las condiciones de vida de la gente y sus procesos de emancipación y apropiación de su soberanía, tanto política, como epistemológica, expresiva... Esto supone que es importante el vínculo que se puede establecer con la comunidad en la que se investiga y el tipo de relación que se mantiene. Partiendo de la ruptura con las estructuras de poder que acabo de plantear, una investigación relevante socialmente debería orientarse hacia la máxima horizontalidad posible, de tal forma que los focos, los contenidos, los intereses, etc. son definidos por y con la comunidad.

En esta perspectiva se plantea, por ejemplo, el trabajo del programa doctoral en *Educational Leadership and Policy Studies* que se desarrolla en la University of Massachusetts Dartmouth, bajo la dirección de Joao Paraskeva y Thad LaVallee (2015, p. 5), que se vincula con las necesidades particulares de algunos barrios de su entorno:

> In communities as such, numbers have real faces of pain and oppression and are smashed by a different dictatorship: poverty, inequality, teen pregnancy, crime, drugs, a lost generation. Our program is perfectly tuned with the community needs; it is a community program occupied by the community.

La investigación generada por las tesis doctorales en este programa se sitúa en un entorno particular respondiendo a necesidades particulares en esta lógica humanizadora necesaria para el cambio de sus realidades concretas.

En esta misma orientación estamos desarrollando líneas de investigación que se vinculan con comunidades y centros educativos particulares, con necesidades educativas, pero también sociales, económicas y culturales particulares. (RIVAS-FLORES et al., 2021; LEITE; MÁRQUEZ-GARCIA; RIVAS-FLORES, 2018) En este caso se establece un triángulo entre la formación de futuros docentes, la investigación y los procesos de cambio y transformación en los centros participantes. Generalmente estos pertenecen a entornos vulnerables o en

riesgo, entendiendo que es en estos centros donde esta investigación tiene más sentido.

En el mismo sentido se planteó la investigación en torno a "la choza de trasmulas" (CALVO LÉON; PRADOS MEGÍAS; PADUA ARCOS, 2018; MÁRQUEZ-GARCIA; RIVAS-FLORES; CALVO LÉON, 2021), una experiencia socio-educativa en un entorno rural, vinculada a la comunidad de la localidad, transformando la realidad a partir del diálogo horizontal con los habitantes del pueblo y la convivencia cotidiana. Al mismo tiempo que se convierte en un centro de referencia internacional para el trabajo con grupos de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad de diversas partes del mundo.

Por último, hago también referencia al trabajo de Popkewitz (2017), vinculado a la formación docente, trabajando en escenarios diferenciados de tipo rural y urbano, que desafía los modos convencionales de pensar en torno a la formación y la reforma educativa. Este estudio se focaliza en los modos en que los docentes en formación construyen su pensamiento en su trabajo con las comunidades, descubriendo, por ejemplo, sus perspectivas en torno al alumnado pobre o de color.

Con estos ejemplos se resalta el valor de la investigación vinculada con las comunidades en las que trabajan, y la necesidad de construir relaciones horizontales, relevantes y significativas. No en función de los requerimientos académicos o las políticas institucionales, sino desde las necesidades e intereses de los grupos particulares, en los que el conocimiento tiene un valor en los procesos de transformación y no solo en el quimérico impacto académico.

La relevancia de esta posición se puede situar en que nos cuestiona las finalidades de la investigación, desplazándolas hacia un conocimiento comprometido con los contextos particulares. Hablamos, por tanto, de un conocimiento situado, basado en el diálogo y orientado hacia la transformación educativa y social. Propongo reconsiderar estas finalidades en, al menos, estas líneas:

- Establecer (o quizás recuperar) el sentido de comunidad y de entorno en la escuela, especialmente en un escenario neoliberal de deslocalización del conocimiento y de los sujetos;

- Construir un discurso educativo de corte social, basado en los valores radicalmente antropológicos como son la equidad y la solidaridad, la emancipación...;
- Avanzar en el sentido de lo público, a partir de sus manifestaciones en el ámbito local, como apuesta política, ideológica y moral, a favor de una sociedad más democrática e inclusiva;
- Encarnar el conocimiento y la educación en el sujeto, entendido en un contexto de construcción colectiva de sentido.

Desde estos presupuestos la investigación educativa puede adquirir otro valor y obliga, de alguna forma, a reconsiderar los modos de hacerla y pensarla. En este sentido, tal como plantea Fischman (2016, p. 15), la primera "idea incorrectamente buena" que debemos eliminar, es la de la investigación llevada y evaluada individualmente. Recupero, por tanto, el concepto de comunidad, en este caso aplicado al propio cuerpo de investigadoras e investigadores y sus relaciones con los colectivos con los trabajan.

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN. EL VÍNCULO NECESARIO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La primera consideración, no por repetida menos necesaria, sería que "hacer" investigación es siempre colectivo e implica tanto a quienes "investigan" como a quienes "son investigados". Esto supone subvertir prácticas establecidas, cuestionando los ejes de poder en la investigación y los roles que se ponen en juego. Por tanto, planteo en este último punto tres cuestiones para reconsiderar la dimensión social de la investigación: el conocimiento que se pone en juego, la reconstrucción de la idea de investigador e investigadora y la comunidad de investigación.

Empiezo con otra pregunta para pensar la primera de estas cuestiones: ¿Qué debemos entender por transformación democrática a través de la investigación? Desde un planteamiento tecnocrático, esta sería la consecuencia de la aplicación técnica de los principios establecidos en la teoría científica. En la mayoría de los casos esto

significa que el conocimiento producido por la investigación se desvincula de los escenarios en los que se ha producido. Por tanto, la transformación es algo ajeno a los y las investigadoras y depende de la acción de otros, los técnicos o los prácticos, que lo convierten en acción (en caso de que haya lugar para ello).

En tanto que la investigación ha ido derivando a posiciones cada vez más utilitaristas, actualmente se ha acuñado el término "tecnociencia" para poner de manifiesto lo que podemos llamar un proyecto pseudo prometeico de conquista del mundo mediante el conocimiento racional del mismo. (DIÉGUEZ, 2020) En tanto la técnica es entendida como aséptica y neutral, este proyecto va carente de finalidades sociales, políticas, culturales o éticas, no teniendo más objetivo que responder a intereses de la hegemonía imperante.

Por último, si, como he planteado antes, ponemos el foco en las finalidades, la transformación adquiere unos tintes bien diferentes, donde los contextos y el cambio de relato para la conquista de objetivos comunes, compartidos y democráticamente construidos, se coloca en el centro de la acción investigadora. El planteamiento de Clandinin (2013), desarrollado en su trayectoria compartida con Connelly, fundamentalmente, Huber y otros, resulta sugerente en este sentido. Plantea una secuencia, pensada desde la indagación narrativa, que implica un cambio de relato para el cambio educativo: Vivir – contar – recontar – revivir. Esto es, la experiencia supone un relato de la realidad, a partir de la peculiar vivencia de cada sujeto, situada en un contexto particular. Este primer relato, a través de la investigación, es recontado de acuerdo con el proceso de reflexión crítica, de diálogo con las tradiciones previas, con la comunidad, etc., que necesariamente supone una nueva forma de actuar en el mundo. Por tanto, supone una transformación. En definitiva, vivimos en historias individuales, colectivas e institucionales. Historias que construyen realidad. La investigación apunta al cambio de estas historias, por tanto, a otras formas de vivir en ellas.

El conocimiento implicado en este proceso, entendido de este modo, tendría estas características:

- La experiencia tiene carácter socio-histórico;
- El conocimiento está ligado a la acción;
- Supone una crítica del orden establecido;

- Emerge de la subjetividad, entendida como proyección pública del sujeto;
- La realidad se construye colectivamente.

La figura del o la investigadora se ve modificada necesariamente, en relación con el modelo convencional de conocimiento sin contexto ni sujeto. De la perspectiva individual, ya criticada, nos desplazamos hacia una visión colectiva. Esto es, hablo de co-investigadores(as), que se enfrentan a sus propias construcciones y relatos hegemónicos (no obstante, forman parte de las estructuras institucionales del conocimiento) en su implicación con los contextos y los colectivos. Así, a la pregunta de qué investigar, se responde desde este posicionamiento crítico y de diálogo con los y las implicadas. El resultado de este proceso no es la voz única del investigador o investigadora, sino la voz coral de las perspectivas diversas de todas y todos los implicados.

La "comunidad de investigación", por tanto, se erige como estrategia fundamental para que esta sea transformadora y tenga una dimensión social al servicio de las necesidades de los colectivos, de sus proyectos de mejora y superación, de cambio en sus condiciones de vida, etc. Desplazamos el eje del nicho exclusivo de investigadores e investigadoras a la perspectiva colectiva de todos los y las participantes, en un proceso de reconocimiento mutuo, de subjetividades en diálogo y de participación democrática.

La investigación educativa, quizás más que otras, requiere este tipo de mirada que la implique con las diferentes realidades en contextos diversos, formales, no formales e informales, a través de los cuales avanzan los procesos de socialización y de participación de los sujetos en formación, de los colectivos a los que pertenecen y, especialmente, de aquellos para quiénes la educación es realmente una necesidad para su inclusión en un mundo segmentado, excluyente y jerarquizado. Investigar supone una responsabilidad, personal y colectiva; por tanto, requiere de opciones ideológicas, políticas y éticas por parte de quienes nos dedicamos a ella, si queremos actuar desde una conciencia crítica de nuestra posición en el mundo.

LECTURAS INSPIRADORAS

DARDER, A. Decolonizing interpretive research: subaltern sensibilities and the politics of voice. *Qualitative Research Journal*, [*s. l.*], v. 18, n. 2, p. 94-104, 2018. Disponible em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562502. Acceso en: 15 feb. 2020.

Este artículo plantea una visión sobre la investigación cualitativa decolonial, poniendo en juego las sensibilidades de las voces subalternas, de acuerdo con el trabajo de Spivak, en relación a la producción de conocimiento. Discute las posiciones convencionales de la investigación cualitativa con relación a la perspectiva decolonial y las posiciones anti-coloniales. Recupera para ello también las lentes epistemológicas itinerantes, con una intención transformadora de la cultura y la sociedad.

PARASKEVA, J.; LAVALLEE, T. *Transformative Researchers and Educators for Democracy*. Dartmouth Dialogues. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

Este libro presenta una experiencia de investigación transformadora, desarrollada en la Universidad de Dartmouth, que desafía las consecuencias letales de las políticas neoliberales en educación. Afronta la perspectiva de los investigadores y los docentes como líderes transformadores, Está compuesta por una selección de capítulos que explora estos aspectos con relación a diferentes focos relacionados con la comprensión de la transformación de los marcos organizativos y culturales.

REFERENCIAS

BAUMAN, Z. *Comunidad*. En búsqueda de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI Editores, 2006.

CALVO LÉON, P.; PRADOS MEGÍAS, E.; PADUA ARCOS, D. Ecologías de saberes y patrimonio rural: Proyectos educativos a través del voluntariado internacional. *In*: MARTÍNEZ, J.; FERNÁNDEZ, E. (coord.). *Ecologías del Aprendizaje*. Educación expandida en contextos múltiples. Madrid: Morata, 2018. p. 249-267.

CLANDININ, D. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

DIÉGUEZ, A. *Filosofía de la ciencia*. Ciencia, racionalidad y realidad. Málaga: UMA Editorial, 2020.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. Hacia una investigación educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA. *Márgenes*: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 2, p. 3-18, 2020. Disponible em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7562502. Acceso en: 15 jun. 2022.

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E.; PALOMO-CERDEÑO, E. La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, [*s. l.*], v. 98, n. 36.2, p. 235-254, 2022. Disponible en: https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/91505. Acceso en: 28 sep. 2022.

FERNÁNDEZ-NAVAS, M.; POSTIGO FUENTES, A. Y La situación de la investigación cualitativa en Educación ¿guerra de paradigmas de nuevo?. *Márgenes*: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 1, p. 45-68, 2020. Disponible en: https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7396. Acceso en: 4 oct. 2021.

FISCHMAN, G. E.*¿Para qué y para quién investigamos?*. Estrategias de producción y de movilización del conocimiento de las facultades de educación en Norteamérica. San Andrés: Universidad de San Andrés, 2016. (Serie "Documento de Trabajo").

GONZÁLEZ-CALVO, G. Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes*: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 1, n. 1, p. 69-82, 2020. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7246049.pdf. Acceso en:5 mar. 2022.

LEITE, A.; MÁRQUEZ-GARCIA, M. J.; RIVAS-FLORES, J. I. Aprendizajes emergentes y compromiso social. Transformando la universidad desde las comunidades de aprendizaje. *In*: MARTÍNEZ, J. B.; FERNÁNDEZ, E. (coord.). *Ecologías del Aprendizaje.* Educación expandida en contextos múltiples. Madrid: Morata, 2018. p. 209-227.

MÁRQUEZ-GARCIA, M. J.; RIVAS-FLORES, J. I.; CALVO LÉON, P. Comunidades colaborativas. Saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 24, n. 1, p. 35-52, 2021. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7861831. Acceso en: 6 dic. 2021.

PARASKEVA, J.; LAVALLEE, T. *Transformative Researchers and Educators for Democracy*. Dartmouth Dialogues. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

POPKEWITZ, T. S. *Teacher Education and Teaching as Struggling for the Soul*. A Critical Ethnography. Abingdon: Routledge, 2017.

QUIJANO, A. *Cuestiones y horizontes*. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial. Cuevas de San Marcos: Clacso: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2020.

RIVAS FLORES, J. I. Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del cisne?. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Buenos Aires, v. 5, n. 5, p. 41-58, 2008. Disponible en: https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/5008. Acceso en: 15 jun. 2010.

RIVAS FLORES, J. I. La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, v. 1, n. 1, p. 3-22, 2020. Disponible en: https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/7413. Acceso en: 24 abr. 2011.

RIVAS FLORES, J. I.; MÁRQUEZ GARCIA, M.; CALVO LEÓN, P. *et al*. Relación comunidad y escuela: una propuesta contrahegemónica desde la universidad. *Izquierdas*, Montevideo, v. 51, p. 1-19, 2022. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8361344.pdf. Acceso en: 10 mayo 2022.

RIVAS FLORES, J. I. Transformar la investigación para transformar la educación. *In*: RIVAS FLORES, J. I. *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo.* Barcelona: Ediciones Octaedro, 2021. p. 133-36.

SPRINGER, S. The violence of neoliberalism. *In*: SPRINGER, S.; BIRCH, K.; MACLEAVY, J. (coord.). *Handbook of Neoliberalism*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 153-163.

VILA MERINO, E.; SIERRA NETO, J. E. La transferencia del conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social. *In*: VILA MERINO, E.; HIJANO DEL RÍO, M. (coord.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2022. p. 13-36.

WALSH, C. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re) exisit y (re)vivir. El Alto: Abya-Yala, 2013.

ZHAO, W.; POPKEWITZ, T. S.; AUTIO, T. (comp.). *Epistemic Colonialism and the Transfer of Curriculum Knowledge across Borders*. Applying a Historical Lens to Contest Unilateral Logics. Abingdon: Routledge, 2022.

Breve apresentação dos autores

Alexandre José Cadilhe
Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na qual atua na licenciatura em Letras e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Linguística (PPGL). É doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e líder do grupo de pesquisa Linguística Aplicada, Educação e Direitos Humanos (LAEDH/UFJF/CNPq). Desenvolve pesquisas nos campos da Educação Linguística, Formação de Professores de Línguas, Estudos de Letramentos e Etnografias da Linguagem situados na Educação em Direitos Humanos e nos Estudos Decoloniais.
E-mail: alexandre.cadilhe@ufjf.br

Amélia Lopes
Professora catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Vice-Diretora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), co-coordena a comunidade de prática de investigação "Identidades, Democracia, Escola, Administração e Formação". É reconhecida pela investigação nos domínios da formação inicial e desenvolvimento profissional de professores e da construção de identidades e conhecimento profissional em educação e saúde, desenvolvendo vários projetos nacionais e estrangeiros. Atualmente, coordena o consórcio do projeto FYT-ID (ref.ª PTDC/CED-EDG/1039/2021), e a equipa nacional da European Education Policy Network on Teachers and School Leaders.
E-mail: amelia@fpce.up.pt

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Professora associada da Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais (Unifal), Instituto de Ciências Humanas e Letras. É líder do grupo de pesquisa FORMATIO: processos na formação e profissionalidade docente (Unifal/MG). Membro do grupo de pesquisa ESBRINA (Universidade de Barcelona). Focaliza seus estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Psicologia e Educação, Gestão e Políticas Educacionais.
E-mail: ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br

Ana Lúcia Silva Souza
Socióloga, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atua na graduação e no Mestrado Profissional em Letras. Integra o Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologia (NELT) e lidera o Grupo de Pesquisa Rasuras Letramentos de Reexistência na diáspora negra. Integra a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). O campo de pesquisa se relaciona ao ensino da Língua Portuguesa, estudos dos letramentos, cultura hip-hop, ações afirmativas e formação de professoras e professores.
E-mail: analusilvasouza@uol.com.br

Angela B. Kleiman
Professora titular aposentada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).. Coordenou a implantação do Departamento de Linguística Aplicada em 1982, e a criação dos cursos de mestrado e doutorado em Linguística Aplicada. Suas principais áreas de atuação são Ensino de Leitura, Estudos de Letramento, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Formação de Professores.Líder do Grupo de Pesquisa Letramento do Professor (1991-2010). É pesquisadora Sênior (1-A) do CNPq.
E-mail: akleiman@mpc.com.br

Aurelio Castro Varela
Profesor lector de la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y coordinador del Máster de Artes Visuales y Educación. Miembro del grupo de investigación ESBRINA: http://esbrina.eu y del grupo de innovación docente Indaga't: http://www.ub.edu/indagat/. Recientemente ha coeditado con Laura Trafí-Prats el volumen colectivo *Visual participatory arts based research in the city. Ontology, aesthetics and ethics* (2022).
E-mail: aurelio.castro@ub.edu

Bettina Steren dos Santos
Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona. Professora titular da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. É coordenadora do grupo de Pesquisa PROMOT – Processos Motivacionais em contextos Educativos/CNPq. Bolsista de Produtividade 1C do CNPq.
E-mail: bettina@pucrs.br

Carla Spagnolo
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2017). É membro do grupo de Pesquisa Promot – Processos Motivacionais em contextos Educacionais (PUCRS). Tem experiência na área de Educação, atuando como professora e gestora da Educação Básica. Na Educação Superior em cursos pós-graduação da PUCRS, ESPM e FSG. Atualmente atua como Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Continuada (EDUCON) da PUCRS.
E-mail: carlaspagnolo@pucrs.br

Catalina Montenegro González
Académica e investigadora del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos en el sur austral chileno. Es integrante del Instituto interuniversitario de Investigación Educativa (IESED) en el área de justicia social.
Sus investigaciones giran en torno a la relación entre la educación, las Artes Visuales y la perspectiva de género desde donde intenta mediar procesos reflexivos con estudiantes de pedagogía y su rol como futuros(as) docentes en las escuelas chilenas.
E-mail: catalina.montenegro@ulagos.cl

Fernando Hernández-Hernández
Profesor emérito de la Unidad de Pedagogías Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Es integrante del grupo de investigación ESBRINA, y red la de excelencia REUNI + D. Ha sido coordinador del doctorado Artes y Educación. Desde hace años acompaña procesos de formación y cambiotendentes a construir una educación en la que todos encuentren su lugar para aprender con sentido.
E-mail: fdohernandez@ub.edu

Gabriela da Silva Bulla
Professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando na graduação e pós-graduação nas áreas de Linguística Aplicada e Português como Língua Adicional, centralmente com questões relativas à formação de professores. É coordenadora do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS desde 2012. É líder do grupo de pesquisa Tecnologias, Interdisciplinaridade e Multiletramentos na Educação (UFRGS/ DGP-CNPq) e colaboradora do ESBRINA (Universidade de Barcelona).
E-mail: bulla@ufrgs.br

José Félix Angulo Rasco

Catedrático de Educación de la Universidad de Cádiz (jubilado). Miembro de la Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora (DCMET). Docente en el Magister de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Pensando formas distintas de entender la educación y la pedagogía, no solo desde la Justicia Afectiva y el cuidado, sino también abrazando la idea de los pueblos amerindios de la Suma Qamaña.

E-mail: felix.angulo@uca.es

José Ignacio Rivas Flores

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Director del Instituto Universitario de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación. Coordinador de la red RIDIPD. Miembro del grupo de investigación Procie, del que fue fundador y coordinador hasta 2021. Miembro de REUNI+D. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa, política educativa, desarrollo profesional docente y en investigación biográfica y narrativa.

E-mail: i_rivas@uma.es

Juana M. Sancho-Gil

Catedrática emérita de Tecnologías Educativas de la Universidad de Barcelona. Ha coordinado el grupo de investigación ESBRINA,[1] y red la de excelencia REUNI + D.[2] Intenta tender puentes entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción, a la vez que contribuir a repensar los discursos y visiones sobre el sentido de la educación en el mundo actual.

E-mail: jmsancho@ub.edu

Juliane Corrêa

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenou a Cátedra da UNESCO de formação docente na modalidade de Educação a Distância (EaD) e o GIZ – rede de desenvolvimento de práticas docentes no ensino superior/UFMG. Atualmente coordena o grupo de pesquisa e desenvolvimento – GRAOS – experiências educativas mediadas pelas TIC e se dedica a projetos que abordam, de forma contextualizada e inovadora, a educação integral, a cognição distribuída e a relação entre neurociências e educação.

E-mail: julianeco@gmail.com

1 Ver em: http://esbrina.eu.

2 Ver em: http://reunid.eu.

Lutiere Dalla Valle
Doutor em Artes Visuais e Educação pela Universidad de Barcelona, Espanha. É professor da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Educação e Artes LP4/PPGE/UFSM e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Especial e Artes Visuais. Líder do Mirarte: Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação. Investiga Metodologias Visuais e Artísticas na Formação de Professores, Pedagogias Culturais e Cultura Visual na Pesquisa em Educação.
E-mail: lutiere@dallavalle.net.br

Maria Nazaré Mota de Lima,
Professora aposentada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), é doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural – PÓS-CRÍTICA da UNEB e do ICEAFRO – Educação para a Igualdade Racial e de Gênero. Sua atuação em ensino, pesquisa e extensão se faz na linguística aplicada, educação das relações étnico-raciais, educação negra e indígena, com publicações nesses temas visando à formação de educadoras(es) e implementação de políticas afirmativas de gênero e raça, na escola e na sociedade.
E-mail: librianar@gmail.com

Mariana Maggio,
Profesora titular Regular de Educación y Tecnologías del Departamento de Ciencias de la Educación y Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios dirige el proyecto "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones". A partir de 2020 es miembro del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de Argentina. Trabaja con la firme convicción de que una educación más justa es posible.
E-mail: marianabmaggio@gmail.com

Melanie Nind
Professor of Education at the University of Southampton and elected Fellow of the Academy of Social Sciences is Deputy Director of the South Coast Doctoral Training Partnership in the UK. Co-director of the Economic and Social Research Council funded National Centre for Research Methods (NCRM) where she leads on pedagogic research and methodological responses to Covid-19. Her research spans (inclusive) pedagogy and (inclusive) research methods with particular expertise in belonging for people with intellectual disabilities. Editor of the *Bloomsbury Research Methods for Education* book series and author of and author of *Research Methods for Pedagogy Inclusive Research* in the NCRM Bloomsbury Research Methods series.
E-mail: nind@soton.ac.uk

Rita Tavares de Sousa
Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Nos últimos anos, tem exercido a sua atividade enquanto investigadora em diferentes projetos de investigação e intervenção, nacionais e europeus, nomeadamente na área da educação, com particular foco nos domínios da formação inicial de professores e da investigação. Atualmente é investigadora contratada no projeto FYT-ID (ref.ª PTDC/CED-EDG/1039/2021). É membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) e membro colaborador do CINTESIS, no grupo AgeingC.
E-mail: ritasousa@fpce.up.pt

Rosario García-Huidobro
Artista-docente e investigadora del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos. Forma parte del área de Justicia Social del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED) de Chile. Es investigadora responsable de Fondos de Investigación, Desarrollo y Tecnología sobre prácticas artísticas de mediación con comunidades chilenas y desarrolla procesos artísticos creativos con grupos femeninos para problematizar las experiencias maternas desde las artes. Es Directora de lgualdad de Género en la Universidad de Los Lagos, donde ha impulsado el diseño e implementación de Políticas de Igualdad en Instituciones de Educación Superior y su incorporación en la formación profesional.
E-mail: garcia-huidobro@ulagos.cl

Silvia Redon Pantoja

Profesora Titular de la Escuela de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso-Chile. Investigadora responsable de proyectos de concurso público (Fondo de Ciencia y tecnología Chile ANID-FONDECYT) en temas de ciudadanía, democracia y educación. Directora del Magíster en Educación y profesora de metodologías de la investigación y ciudadanía. Construir y aportar conocimiento como resultados de investigación, tiene su sentido en las justicias y en la convivencia democrática de una buena vida en común...

E-mail: silvia.redon@pucv.cl

Simone Bueno Borges da Silva

Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atuando na graduação, no Mestrado Profissional em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. É doutora em Linguística Aplicada e coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT).[3] Desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa, aos estudos dos letramentos, às tecnologias educacionais e à formação de professores.

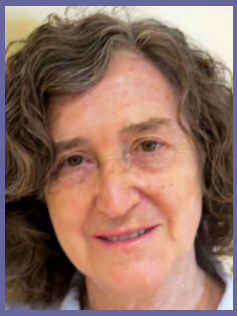
E-mail: simonebbs@ufba.br

3 Ver em: http://www.nelt.ufba.br.

Formato: 16 x 23 cm
Fontes: Mangueira, Tiempos Text
Extensão digital: PDF

Simone Bueno Borges da Silva

é professora do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É doutora em Linguística Aplicada e coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagens e Tecnologias (NELT).



Juana M. Sancho Gil

é catedrática emérita de Tecnologías Educativas de la Universidad de Barcelona. Ha coordinado el grupo de investigación ESBRINA: http://esbrina.eu, y red la de excelencia REUNI + D.

Fernando Hernández-Hernández

es profesor de la Unidad de Pedagogías Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Es integrante del grupo de investigación ESBRINA: http://esbrina.eu y red la de excelencia REUNI + D: http://reunid.eu. Es coordinador del doctorado Artes y Educación.

Este livro é dedicado a todos os interessados em começar no excitante campo da pesquisa educacional, em particular, os professores que, por iniciativa própria ou incentivados pelos seus empregadores ou formadores, decidem prosseguir com os estudos de pós-graduação sob a forma de mestrado ou doutoramento, o que implica a realização de pesquisa. Este livro reúne as perspectivas de 23 pesquisadores que vivem em diferentes contextos educacionais e acadêmicos (Brasil, Argentina, Chile, Portugal, Inglaterra e Espanha). Portanto, quem o ler encontrará textos em português, inglês e espanhol. Cada capítulo oferece uma fundamentação em uma visão ou perspectiva de pesquisa, ilustrada com alguns exemplos. Acompanha-se da recomendação de leituras inspiradoras e finaliza com a lista de referências bibliográficas.

ISBN 978-65-5630-561-5