

**Petrônio Cavalcante**



UFPA

[petronioprofessor3@gmail.com](mailto:petronioprofessor3@gmail.com)

**Francione Charapa Alves**



UFCA

**Maria Socorro Lucena Lima**



UECE

**Submetido em:** 13/09/2022

**Aceito em:** 12/12/2022

**Publicado em:** 25/03/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14074)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# FORMACIÓN EN CONTEXTO: LAS PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LOS PRIMEROS AÑOS EN FORTALEZA (CE)

## RESUMEN

El objetivo es comprender las percepciones de los profesores de los primeros años, en Fortaleza-CE, sobre la formación en contexto. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, con entrevista semiestructurada a siete docentes de una escuela pública municipal, con datos examinados a la luz del análisis de contenido. Los resultados mostraron que la formación permanente se ofrece desde una perspectiva crítica y reflexiva, pero que los docentes no construyen colectivamente esta formación. Además, los temas de formación no son definidos por los docentes y coordinadores pedagógicos, sino por el Departamento de Educación.

**Palabras clave:** Formación continua. Formación en contexto. Práctica pedagógica.

## FORMAÇÃO EM CONTEXTO: AS PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS EM FORTALEZA (CE)

## RESUMO

Objetiva-se compreender as percepções de professoras dos anos iniciais, em Fortaleza-CE, sobre a formação em contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com entrevista semiestructurada junto a sete professoras de uma escola pública municipal, com dados examinados à luz da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que é ofertada uma formação continuada sob uma perspectiva crítica e reflexiva, mas que as professoras não constroem essa formação coletivamente. Além disso, os temas da formação não são definidos por professores e coordenadores pedagógicos, mas pela Secretaria de Educação.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Formação em contexto. Prática pedagógica.

## TRAINING IN CONTEXT: THE PERCEPTIONS OF EARLY YEARS TEACHERS IN FORTALEZA (CE)

## ABSTRACT

The objective is to understand the perceptions of teachers in the early years, in Fortaleza-CE, about training in context. This is a qualitative research, of the case study type, with a semi-structured interview to seven teachers from a municipal public school, with data examined in the light of content analysis. The results showed that continuing education is offered from a critical and reflective perspective, but that teachers do not build this formation collectively. Furthermore, the training topics are not defined by teachers and pedagogical coordinators, but by the Department of Education.

**Keywords:** Continuing training. Training in context. Pedagogical practice.

## 1 INTRODUCCIÓN

En Brasil, la educación continua de los maestros en los primeros años de la escuela primaria es una de las premisas indispensables para mejorar la calidad de los servicios educativos. Es un tema que abarca una multiplicidad de concepciones a lo largo de la historia, que involucran desde la formación inicial, pasando por la educación continua y también contemplando las visiones de la educación continua.

En Fortaleza, la capacitación en contexto se lleva a cabo en las escuelas municipales. Es una formación en servicio, por lo tanto, se caracteriza por ser una educación continua, que debe ser pensada desde una concepción colaborativa entre la coordinación pedagógica y los docentes, así como la sistematización y organización de un espacio armónico, democrático, participativo y reflexivo, involucrando a todos los sujetos en el proceso de (des)construcción de concepciones sobre el trabajo docente (IMBERNÓN, 2011). En este sentido, la escuela se entiende como un entorno pedagógico que permite a los docentes reflexionar sobre y para su práctica docente.

A partir de la concepción de Imbernón (2016, p. 151), la formación en contexto se entiende como el “(...) una modalidad formativa que se ofrece a un equipo docente que debe considerar las vidas, experiencias y conocimientos docentes de estos docentes para que este momento suceda de manera reflexiva”. Por lo tanto, la escuela es un espacio formativo que permite construir y estructurar una formación colaborativa entre la coordinación pedagógica y los profesores. Así, podrán discutir temas como: procesos de enseñanza y aprendizaje, planificación, estrategias de evaluación, procesos metodológicos, entre otros. Además de estos temas, permite discutir el proceso formativo en sí y los aspectos socioculturales, especialmente los que rodean a la escuela y que dialogan directamente con la formación de los maestros.

Dicho esto, la pregunta guía de esta investigación fue así esbozada: ¿cuáles son las percepciones de los profesores que actúan en los primeros años en la ciudad de Fortaleza, Ceará, sobre la formación en contexto? Para apoyar el problema-pregunta, el objetivo general de la investigación, por lo tanto, fue comprender las percepciones de los profesores que actúan en los primeros años en la ciudad de Fortaleza, Ceará, sobre la formación en contexto.

Para cumplir con el objetivo, este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y es de tipo documental y bibliográfico, basado en Imbernón (2011, 2016), Gumbe (2017), Tozetto (2017), Martins (2018) y Gottardi *et al.* (2021). Para la base metodológica del estudio de caso, se utilizaron las concepciones de Yin (2015), utilizando una entrevista

semiestructurada, aplicada a siete profesores efectivos del aula regular en los primeros años de la escuela primaria de una escuela pública ubicada en el municipio de Fortaleza, Ceará.

Dicho esto, esta investigación, además de la introducción, presenta un marco teórico que aporta algunas aportaciones sobre la formación continua y sus diferentes terminologías a lo largo de la historia de la formación del profesorado, así como sobre la escuela como espacio de formación continua desde una perspectiva reflexiva. A continuación, se presenta la metodología, la discusión de los resultados y las consideraciones finales.

## **2 FORMACIÓN CONTINUA: ALGUNAS REFLEXIONES**

La educación continua debe ser un proceso permanente de los conocimientos necesarios para la actividad docente, llevado a cabo a lo largo de toda la profesión docente y puede suceder de diversas maneras, dentro o fuera de la escuela, en grupos de estudio, seminarios, publicaciones, cursos sistematizados, etc., con el fin de garantizar una labor docente significativa, para que los profesores puedan establecer una visión reflexiva de su praxis (MARTINS, 2018).

En la construcción histórica, la educación continua adquirió muchos significados, debido a las políticas educativas de cada período y al contexto sociocultural en el que fue idealizada. Por lo tanto, nos enfrentamos a varias terminologías que se refieren a la educación continua, tales como: reciclaje, capacitación, mejora, calificación, actualización, capacitación en servicio, educación continua, educación continua y el término “educación continua” en sí. (GUMBE, 2017).

Estas terminologías y concepciones buscan definir el concepto de educación continua, situando el contexto y el propósito de quien está constituyendo un determinado proyecto formativo. Por lo tanto, se entiende que la elección de términos para referirse a la educación continua no es simplemente eventual, ya que está asociada a la concepción y al propósito formativo pensado y defendido por el grupo que lo desarrolla. Por lo tanto, la elección no es intrínseca a la perspectiva técnica, sino más bien a la esfera política.

Dados estos supuestos, la terminología educación continua es elegida por el uso, ya que es utilizada por la mayoría de los investigadores que dirigen este debate y/o trabajan con la idea de que los docentes son entendidos como sujetos que se insertan en el contexto socio-histórico y cuyo papel es la transmisión de conocimientos socialmente

construidos, en una concepción transformadora de la escuela y la sociedad (LIMA, 2001; PIMENTA, 2002; IMBERNÓN, 2016; MARTINS, 2018).

Sin embargo, a pesar de la defensa de esta concepción, actualmente ha surgido un modelo de educación continua ofrecido por las políticas públicas, en el que se elige a un profesional de la educación – ya sea el pedagogo, el director o el coordinador pedagógico – que se mueve de su entorno de trabajo para participar en la formación articulada y administrada por la red educativa y luego, transmitir el conocimiento aprendido a los colegas que se quedaron en la escuela.

Se puede ver, sin embargo, que este modelo de formación ya existía. Fusari y Franco (2007, p. 134) comentan que esto se basa en la idea “(...) reunir a profesores que trabajan con la misma área de conocimiento, o especialistas que desarrollan actividades de la misma naturaleza de acción”, que se aleja de las necesidades formativas y las prácticas pedagógicas de los docentes. Esto nos hace pensar en otros modelos formativos, que entienden que es necesario considerar la especificidad de cada escuela e incluso de la comunidad escolar como una posible propuesta que puede llegar a las demandas de todos los que trabajan con la enseñanza: maestros, coordinadores pedagógicos y directivos.

En este sentido, la educación continua, específicamente la que tiene lugar dentro de la escuela, está creciendo y debe ser valorada debido al rico campo que ofrece esta práctica educativa, ya que permite desarrollar un trabajo basado en las necesidades formativas de los maestros, considerando los múltiples problemas que surgen diariamente en el aula.

Sobre esto, Lima (2001, p. 34) agrega que la educación continua es “(...) la articulación entre el trabajo docente, el conocimiento y el desarrollo profesional del profesor, como una posibilidad de postura reflexiva energizada por la praxis”. Así, es evidente que la formación defendida por el autor vincula el trabajo desarrollado por los docentes con el conocimiento y el crecimiento profesional de estas materias sociales, y que la formación continua, por tanto, juega un papel relevante en este contexto, ayudando a los profesores a reflexionar sobre el trabajo que desarrollan dentro de la escuela y sobre su papel en la sociedad.

Para ello, es necesaria una educación continua centrada en el proceso de transformación del mundo, especialmente en los aspectos socioculturales, en la que los docentes también forman parte de este proceso, para que no vean la educación continua como una obligación en su profesión. Y, para que esto suceda, es urgente que el proceso formativo tenga en cuenta la realidad de los docentes, es decir, se base en sus prácticas

pedagógicas, así como considerar el contexto sociocultural en el que estos profesionales luego se insertaron (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2016).

Como aclara Martins (2018, p. 56): “La educación continua va más allá de la realización de cursos, valorando la reflexión desde la práctica misma, es decir, las experiencias en la escuela impulsan la búsqueda de cambios en la rutina diaria de enseñanza, que puede entenderse como un diálogo entre teoría y práctica”. El autor destaca el papel de la escuela como lugar propicio para el diálogo entre teoría y práctica. En este sentido, estamos de acuerdo con esta premisa, porque es en este entorno formativo donde los profesores desarrollan su labor docente.

Para Imbernón (2011), la educación continua está estrechamente ligada al desarrollo profesional de los docentes, y sucede a lo largo de toda la carrera docente, siendo un medio de replanteamiento de la práctica pedagógica. Por lo tanto, es necesario que los maestros sean escuchados, porque solo de esta manera será posible tener una educación continua dialógica y significativa. En esta misma línea de razonamiento, en particular sobre la importancia del proceso de educación continua, Gatti (2008, p. 38) señala que estas formaciones solo muestran:

[...] eficacia cuando tienen en cuenta las condiciones sociopsicológicas y culturales de existencia de las personas en sus nichos de vivienda y convivencia [...] Lo que hay que lograr es una integración en el entorno de vida y trabajo de quienes participarán en el proceso formativo [...].

Según el autor, además de estas cuestiones, es interesante considerar los aspectos socioculturales que impregnan la vida individual y grupal, y se configuran como determinantes que marcan las concepciones sobre la educación, la enseñanza, el papel de los maestros y las prácticas pedagógicas asociadas a ellos.

Se evidencia, en relación con el trabajo realizado colectivamente, que esto no implica la realización de actividades homogéneas. Además, el trabajo construido en grupos permite la comprensión de problemas arraigados en la práctica pedagógica de los maestros. Así, juntos, podrán buscar caminos/alternativas coherentes y cohesionados para el trabajo docente, considerando el contexto de cada profesor. Así, “... Es necesario subrayar que este trabajo colectivo no presupone una homogeneización. Por el contrario, la contradicción puede y debe entenderse como un motor de avances”. (MARTINS, 2018, p. 30).

Además, considerando las contribuciones de los autores, se entiende que la educación continua se caracteriza como primordial para el crecimiento individual y

colectivo, formativo y profesional de los docentes. Por lo tanto, es necesario en la profesión docente, ya que lleva a este profesional a reflexionar sobre su trabajo pedagógico, permitiéndole construir y reconstruir nuevas concepciones y significados en el trabajo docente.

### **3 LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN CONTINUADA DEL PROFESORADO**

Actualmente, existe un movimiento de teóricos (GOTTARDI *et al.* 2021; IMBERNÓN, 2016; ORSOLON, 2014) que valora la escuela como un lugar propicio para la educación continua de los maestros, debido a su disponibilidad para llevar a cabo una capacitación que considere las necesidades formativas presentes en la vida escolar diaria. Es decir, la formación en la escuela permite crear condiciones adecuadas y necesarias para que los profesores piensen, analicen y reflexionen sobre y para su labor docente, a partir de lo que viven y experimentan estos profesionales dentro de la escuela, especialmente dentro de su aula. (GIVIGI *et al.*, 2018).

La escuela se defiende como un ambiente que privilegia la formación continua de los docentes, ya que, en ella, es posible establecer una formación basada en la reflexión sobre y para la práctica docente, aunque no es el único lugar en el que esta formación puede suceder. Por lo tanto, el proceso formativo no debe restringirse solo a la escuela; Por el contrario, define la necesidad de una formación conjunta entre las instituciones de formación que tienen un principio de educación que todavía se basa en la teoría y la práctica, y en el único entiende cómo es un producto del capitalismo y el significado para los maestros.

También se destaca que la formación en la escuela se ocupa del contexto sociocultural, ya que esta institución es parte de la sociedad. Por lo tanto, la formación en la escuela considera los movimientos que suceden fuera de los muros de estas instituciones educativas, ya que lo social, lo político y la economía influyen directamente en las políticas de formación en el trabajo docente y en la profesionalización. Por lo tanto, la formación en la escuela está más allá de las discusiones y la búsqueda de soluciones a los problemas pedagógicos, metodológicos y de aprendizaje dentro de las escuelas.

Se entiende que el proceso de formación tiene como objetivo proporcionar a los profesores aspectos teóricos y prácticos para que puedan construir y conducir conocimientos significativos en y para su crecimiento profesional. En este sentido, es importante dejar claro que “(...) la educación continua es un proceso que debe

desarrollarse a lo largo de la carrera docente, que gradualmente se está construyendo y reconstruyendo, con el propósito de mejorar la práctica y, en consecuencia, una mejora de la educación” (TOZETTO, 2017, p. 24543). Respecto a esta concepción, Lima (2001), a pesar de haber publicado su tesis doctoral a principios del siglo XXI, afirma que la formación continua del profesorado tiene como atribución:

La educación continua estaría así al servicio de la reflexión y la producción de un conocimiento sistematizado, capaz de ofrecer el fundamento teórico necesario para la articulación con la práctica y la crítica creativa del profesor en relación con el alumno, la escuela y la sociedad (LIMA, 2001, p. 33).

Dada esta concepción, refuerza que el conocimiento teórico es fundamental en la formación de los docentes, ya que les permite construir diferentes acciones pedagógicas, contextualizadas y sistematizadas. En este sentido, la formación basada en el principio crítico-reflexivo debe basarse en concepciones que lleven a estos profesionales a reflexionar sobre cuáles son los conocimientos y acciones necesarias en la profesión docente. Para ello, es necesario tener en cuenta los conocimientos teóricos y los construidos en la práctica.

Para Gottardi *et al.* (2021), asegurar una formación en asociación con las situaciones reales dentro de la escuela consiste en un tema contemporáneo. La escuela, como espacio de formación, posibilita la construcción de caminos estratégicos y prácticas formativas, y puede ser una de las formas para que los docentes reflexionen “(...) colectivamente a sus prácticas educativas, compartir conocimientos y ser capaces de construir su identidad docente profesional en un movimiento pedagógico de pensamiento sobre la profesión en grupo” (p. 1). Se enfatiza que, para ello, es importante que este proceso formativo considere la vida, la formación y el trabajo de los docentes.

A partir de estas concepciones, se considera necesario aclarar el significado de la formación en la escuela, para no correr el riesgo de considerar literalmente las paredes de la institución escolar. A pesar de ser una concepción de principios del siglo XXI, aunque actual, para Oliveira-Formosinho y Kishimoto (2002), es necesario considerar cinco aspectos que ayudan a comprender este tipo de formación, a saber: estructura física; organización escolar; el papel de los profesores como sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje; considerar el conocimiento y las experiencias de la práctica del profesor; y la autoformación de los maestros para la realización de su propia formación. Por lo tanto, en realidad, se pretende dar visibilidad a la importancia de la formación centrada en la práctica de los maestros y en el contexto de la escuela como un espacio significativo,

lleno de riquezas pedagógicas que permiten reflexionar sobre las diversas posibilidades de realizar la formación docente.

Teniendo en cuenta lo discutido, se entiende la importancia de que la escuela se convierta en una organización que también aprenda, siendo un lugar donde los maestros aprendan sobre su profesión, es decir, sean sujetos de su propia formación. Con esto, la escuela podrá cambiar sus concepciones y desempeñar su papel formativo, educativo y social en una perspectiva crítico-reflexiva.

A pesar de las ventajas de la formación en la escuela, que permite a los profesores de la misma institución discutir y buscar formas de resolver problemas relacionados con el trabajo docente y el proceso de formación en sí, existen desafíos, que son muchos, como la ausencia de formadores para profesores, formadores para formadores, material pedagógico, así como tiempo y espacio para que el proceso de formación sea eficaz. (ORSOLON, 2014).

A continuación, se evidencia la metodología utilizada para esta investigación.

## 4 METODOLOGÍA

La presente investigación es de carácter cualitativo, del tipo estudio de caso, que utilizó como procedimiento de recolección de datos la entrevista semiestructurada. Para el tratamiento y análisis de los datos, se optó por el análisis de contenido. Por lo tanto, cada una de estas opciones metodológicas se detalla a continuación.

El enfoque cualitativo, según Ávila *et al.* (2021), busca comprender los significados y significados que los individuos confieren a las situaciones que han vivido y con las que han vivido en algún momento de sus vidas.

En cuanto al carácter de esta investigación, optamos por la investigación exploratoria, ya que el tema en estudio es reciente y poco explorado por los investigadores, que tienen como objetivo conocer en detalle cómo se evidencia un determinado tema o problematización de la investigación (COSTA *et al.*, 2020), permitiendo una aproximación con el tema y las interpretaciones de las concepciones, lo que sin duda contribuirá a la investigación.

Como método, se eligió el estudio de caso, en la búsqueda de demostrar el contexto de la investigación y con el fin de evidenciar las multiplicidades vivas presentes en ella, concibiéndola como un todo, sin embargo, sin dejar de enfatizar las particularidades, los detalles, las circunstancias que pueden contribuir a una mayor

comprensión de la investigación. Yin (2015, p. 32) afirma que el estudio de caso puede concebirse como un tipo de investigación que “(...) investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidos”.

También se realizó una investigación documental en los Lineamientos Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico en la Escuela Primaria (*Orientações Gerais para o Desenvolvimento do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental*) (FORTALEZA, 2019)<sup>1</sup> y en el Proyecto Político Pedagógico - PPP (FORTALEZA, 2020) de la escuela investigada. Luego se realizó una entrevista en las primeras dos semanas de abril de 2021 con siete maestros<sup>2</sup> de los primeros años de la escuela primaria (1º a 5º grados) de una escuela pública en el municipio de Fortaleza, Ceará<sup>3</sup>.

Los datos encontrados fueron analizados con rigor científico y sometidos a análisis de contenido (BARDIN, 2016), una técnica de análisis de datos que involucra tres fases, a saber: pre-análisis (fase de organización, con procedimientos definidos pero flexibles); exploración del material (se eligen unidades de codificación); y tratamiento de los resultados (inferencia e interpretación, el significado que se encuentra detrás de lo inmediatamente aprehendido. Cabe destacar que la elección fue hecha para el análisis de contenido considerando que esta técnica permite interpretar y comprender los fenómenos considerando los significados que los profesores participantes de la investigación atribuyeron a sus respuestas cuando fueron entrevistados.

Así, el uso de esta contribución teórico-metodológica permitió encontrar los resultados de la investigación, expuestos a continuación.

## 5 RESULTADOS Y DISCUSIONES

Esta sección tiene como objetivo: presentar los aspectos generales de la formación en un contexto apoyado por las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico en la Escuela Primaria (FORTALEZA, 2019); evidenciar la concepción de

---

<sup>1</sup>Documento publicado por SME/Fortaleza, Ceará, al comienzo de cada año escolar, y que, además de abordar ligeramente la formación en contexto, también trata otras cuestiones relevantes para el cumplimiento de las clases y para el desarrollo del trabajo docente en el municipio. Se observó que los textos son los mismos, y por esta razón, en el curso del artículo, sólo se citan las concepciones de los más recientes. (2019).

<sup>2</sup>Se aclara que los nombres utilizados para referirse a las declaraciones de los participantes son ficticios, por ejemplo: Maestra María, acompañada de las letras a.e, que significan año de experiencia en educación básica.

<sup>3</sup>Cabe destacar que, debido a la pandemia de Covid-19, las entrevistas se realizaron a través de Google Meet, un recurso utilizado para registrar las contribuciones de los participantes. Luego, llegó el momento de escuchar atentamente los discursos de los maestros y la transcripción de estos discursos.

educación continua/contexto presente en el PPP de la escuela investigada; presentar el perfil profesional y formativo de los participantes, así como las percepciones de estos profesores sobre la formación en contexto.

### 5.1 Aspectos generales sobre la educación continua en el contexto del municipio de Fortaleza/Ceará

La capacitación en contexto fue sistematizada “(...) a partir de los resultados de observaciones, acompañamientos, diálogos, lecturas y discusiones (...)”, para responder a las necesidades formativas de cada escuela de la red municipal (FORTALEZA, 2019, p. 14). En este sentido, esta formación presenta un principio colaborativo, basado en un diálogo entre coordinación y profesores, considerando la organización de un espacio participativo para los momentos formativos que abarquen a todos los miembros del proceso de (re)construcción de significados del trabajo docente.

Así, los coordinadores se presentan como articuladores y formadores, ya que son los que organizan e imparten la capacitación en contexto. Es decir, estos profesionales tienen la misión de estimular en los docentes la reflexión sobre su propia práctica pedagógica, a través de “(...) Momentos colectivos de intercambio de experiencias y protagonismo del professor” (FORTALEZA, 2019, p. 23).

Por lo tanto, los coordinadores necesitan conocer el contexto de su escuela y sus maestros, para elaborar e impartir esta capacitación. Por esta razón, la SME/Fortaleza defiende el protagonismo de los docentes, no solo en el momento de la formación, sino también en la planificación de la formación en contexto, definiendo, en conjunto, jornadas, tiempos, objetivos, temas, metodologías, textos de apoyo y recursos tecnológicos, entre otros aspectos (FORTALEZA, 2019).

Ante esto, se puede afirmar que la SME se preocupa por la educación continua de sus profesores y que, además de realizar la formación en su propio ambiente de trabajo, considera las experiencias, conocimientos, experiencias y problemas que enfrentan estos profesionales en su vida escolar cotidiana como un punto elemental para la formación en contexto que debe ser planificada y ejecutada por los coordinadores pedagógicos, en colaboración con los propios profesores. A continuación, a partir del PPP, se presenta la concepción de educación continua/contexto presente y defendida por la escuela investigada.

## 5.2 Proyecto político pedagógico: concepción de la educación continua/contexto de la escuela investigada

La educación continua, de acuerdo con lo establecido en el PPP de la escuela investigada, tiene como objetivo proporcionar reuniones periódicas para “(...) docentes, con momentos de reflexión, análisis y construcción, con el objetivo de avanzar hacia la calificación e implementación de las metas, para que estos encuentros también sirvan para la educación continua de todos los involucrados” (FORTALEZA, 2020, p. 25).

También se encontró que el PPP aborda el tema de la educación continua, sin embargo, utiliza la nomenclatura “capacitación en servicio” y no “capacitación en contexto”, término utilizado por las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico de la Educación Primaria en el Municipio de Fortaleza (FORTALEZA, 2019).

Se enfatiza que, a pesar del uso del término “capacitación en servicio”, se entiende que la capacitación en contexto es, más bien, una educación continua que ocurre dentro del entorno laboral de los maestros. Sin embargo, es importante tener en cuenta que sería importante que la escuela hiciera este cambio en el PPP, ya que el uso de varias terminologías puede causar confusión en la interpretación del texto.

Además, se cree que algunos puntos relacionados con la capacitación en contexto podrían haberse especificado dentro de la PPP, a saber: objetivo; metodología; espacio físico específico dentro de la escuela; cuando sucede; quién planifica; cuáles son los temas y cómo se eligen; cómo participan los docentes en su elaboración; y, finalmente, cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación.

## 5.3 Perfil formativo y profesional de los participantes en la investigación

Con respecto a la formación inicial, los participantes cursaron una licenciatura completa en Pedagogía, entre 2001 y 2004, en la Universidad Estatal de Vale do Acaraú (*Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA*). Es importante decir que una de estas maestras mencionó que, después de estudiar Pedagogía, también completó una licenciatura en Matemáticas y Física en la misma institución.

Después de completar su formación inicial, asistieron a la especialización de nivel *latu sensu*, entre 2003 y 2019, para los cursos de Gestión Escolar, Psicopedagogía Institucional, Planificación Educativa y Educación Inclusiva, en instituciones públicas y

privadas, en la Universidad Estatal de Vale do Acaraú (*Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA*), en la Universidad Estatal de Ceará (*Universidade Estadual do Ceará – UECE*), en la Universidad Salgado de Oliveira (*Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO*), en el Centro Universitario 7 de Septiembre (*Centro Universitário 7 de Setembro – UNI7*) y en el Instituto Superior de Teología Aplicada.

La entrevista también mostró que los profesores no tienen títulos de maestría y doctorado. Sin embargo, mencionaron el deseo de hacer selección en el futuro. Preguntados sobre las razones para no haber hecho la selección, informaron que el trabajo docente requiere mucho tiempo de dedicación y que existe dificultad de liberación por parte de la SME/Fortaleza para este propósito, además de las tareas domésticas. Así, todos estos factores dejan a los entrevistados alejados de la universidad, de los grupos de estudio y de la redacción, y, de esta manera, juzgan que tienen menos oportunidades de aprobar una selección de máster que otros competidores.

En cuanto al perfil profesional, se evidenció que los profesores entrevistados tienen experiencia en educación básica, en escuelas públicas y privadas, teniendo entre 17 y 42 años, y trabajan específicamente en los primeros años de la escuela primaria, con excepción de uno, que también trabajó en la escuela secundaria en escuelas estatales ubicadas en Fortaleza/CE.

En cuanto al tiempo de ejercicio efectivo<sup>4</sup>, tener entre 6 y 37 años de experiencia. Esto significa que los profesores se han hecho cargo del aula en el SME/Fortaleza/CE.

En cuanto al tiempo de permanencia en la escuela encuestada, las entrevistas mostraron que los profesores tienen de 5 a 20 años de trabajo docente. Según estos profesionales, la escuela en cuestión es una institución bien ubicada en el barrio de Messejana, en Fortaleza/CE, cerca de sus residencias. Organizada pedagógica y administrativamente, tiene una buena infraestructura física y cuenta con un profesorado comprometido con la educación. Estos son factores que contribuyen a su estancia en la misma escuela durante mucho tiempo.

Como se puede observar, a lo largo del camino formativo y profesional, los profesores construyen y reconstruyen conocimientos, que son clasificados por Tardif (2012) como: conocimiento disciplinario o social, conocimiento profesional, conocimiento curricular y conocimiento experiencial o práctico. Por lo tanto, se entiende que este conjunto de conocimientos debe tenerse en cuenta en cualquier formación, incluso en la

---

<sup>4</sup>Son los maestros que han tomado exámenes públicos y títulos para ingresar al servicio público de la educación.

formación en contexto. Dicho esto, las siguientes son las percepciones de los maestros sobre este proceso formativo.

#### 5.4 Percepciones de los docentes sobre la formación en contexto

Actualmente, la formación continua se ha entendido como un proceso permanente de mejora de los conocimientos necesarios en la labor docente. Además, la formación potencia la trayectoria profesional de los docentes. Es una formación realizada después de la formación inicial, que tiene como objetivo garantizar la continuidad de la formación del profesorado y, por lo tanto, garantizar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto, es posible afirmar que, en una primera lectura de los discursos de los profesores, se observa que todas las percepciones evidenciadas sobre la educación continua son contemporáneas y dialogan con los autores citados en esta investigación (LIMA, 2001; IMBERNÓN, 2016, MARTINS, 2018). En vista de esto, se destacan algunas palabras explícitas, como “desarrollo”, “práxis”, “permanente” y otras, que no están implícitas, pero, cuando se tiene en cuenta el contexto en el que fueron habladas, se percibe que los profesores entienden la educación continua como un proceso continuo.

Dicho esto, poco después, hablamos con los maestros sobre la capacitación en contexto. Para empezar, los participantes entienden que esta formación es lo que sucede dentro de la escuela, no solo porque está en el espacio escolar, sino también porque considera lo que sucede allí y las materias que lo componen. Además, considera los conocimientos, experiencias, conocimientos y problemas en la labor docente. Una formación que se realiza con y para los docentes, permitiendo el surgimiento de reflexiones, preguntas y sugerencias; Por lo tanto, es un espacio de enseñanza y aprendizaje. A modo de ejemplo, las siguientes son algunas contribuciones de los maestros:

[...] es la formación centrada en las necesidades de la comunidad escolar, donde las decisiones y medidas a tomar parten de la recopilación de experiencias y actividades previas, ocurriendo así un intercambio de conocimientos y aprendizajes del grupo en su conjunto. (PROFESORA HELENA, 23 a.e).

[...] la formación en contexto es la que se realiza dentro de la escuela con la participación de los profesores, [...], dando su opinión sobre todo lo que sucede dentro de la escuela [...] (PROFESORA JAQUELINE, 17 a.e).

Las percepciones aportadas por los profesores dialogan con la concepción definida por Gadotti (2011), cuando afirma que la formación en contexto debe entenderse como un

lugar de reflexión, investigación, acción, descubrimiento, organización, reconstrucción y construcción teórica, y no solo aprender nuevas técnicas, actualizaciones en nuevas “recetas pedagógicas” o aprender las últimas innovaciones tecnológicas. Así, esta concepción de la formación comienza con la reflexión crítica de la propia práctica pedagógica.

Aunque los profesores demostraron que entienden lo que es la formación en contexto, cuando se les preguntó si conocían la concepción de este momento formativo defendida por la SME/Fortaleza, algunos mencionaron que no lo hicieron y otros mostraron que tenían acceso a la discusión sobre el tema. A modo de ejemplo, destacan los siguientes:

[...] No sé cuál es la concepción de formación en contexto defendida por la Secretaría Municipal de Educación de Fortaleza (SME), y tampoco tuve acceso a ningún documento legal que tratara el tema (PROFESORA RITA, 42 a.e).  
Sí. Son momentos de estudios compartidos en el ambiente escolar, generalmente guiados por la coordinación pedagógica, con temas sugeridos por el SME (PROFESORA ESTRELA, 25 a.e).  
Sí, periódicamente, en nuestra planificación, nos reunimos, profesores y coordinadores, para estudiar y trazar estrategias para la evolución de nuestros alumnos. Siempre siguiendo las directrices de la SME (PROFESORA HELENA, 23 a.e).

En la primera lectura, las declaraciones de los dos últimos profesores parecen, de hecho, conocer la formación en contexto, porque traen detalles de cómo ocurre la formación y que están contenidos en las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico de la Escuela Primaria, cuando mencionan que son momentos de estudio que suceden dentro de la escuela.

En este sentido, estas directrices dejan claro que la formación en contexto:

[...] privilegia los momentos de colaboración entre los involucrados en este proceso, así como el diálogo sobre sus prácticas, ya que parte de las necesidades e intereses de los docentes, a través de una metodología que privilegia la resolución de problemas reales experimentados en la propia institución (FORTALEZA, 2019, p. 14).

Por lo tanto, la SME/Fortaleza, en colaboración con la escuela, la coordinación pedagógica y los profesores, podrá pensar y elaborar acciones a desarrollar en la formación en contexto, con el objetivo de mejorar el trabajo docente. Con esto, sin duda, también redundará en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños.

Además, también se considera importante que los docentes busquen conocer sus derechos, en leyes y decretos, no solo sobre la formación docente, sino también sobre

todo lo que involucra a la profesión docente. Se cree que, de esta manera, estos profesionales se fortalecerán y podrán exigir a los gobiernos una participación efectiva en la elaboración de estas legislaciones.

A partir de las últimas contribuciones de los docentes, y entendiendo que los coordinadores juegan un papel importante, ya que, de acuerdo con las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico de la Escuela Primaria, este profesional articula la formación en contexto en asociación con los profesores, se les preguntó a los profesores si habían sido invitados a contribuir a la planificación de las reuniones de capacitación. En este sentido, todos los entrevistados respondieron que no fueron invitados a participar en este momento. Por ejemplo, citan:

De hecho, mi coordinador nunca me invitó a participar en la planificación de la capacitación en contexto. (PROFESORA JAQUELINE, 17 a.e).  
[...] en ningún momento fui llamada a contribuir a la planificación de la capacitación en contexto, y, por lo que veo en la escuela, mis colegas tampoco fueron invitados por la coordinación (PROFESORA ESTRELA, 20 a.e).

Se entiende que los coordinadores, como formadores de docentes en formación contextual, tienen un papel fundamental, ya que pueden articular, junto con los docentes, estrategias pedagógicas para mejorar el desempeño de todos. Sin embargo, es necesario que estos tomen "... conciencia de que su trabajo no se realiza de forma aislada, sino en este colectivo, a través de la articulación de los diferentes autores escolares, en el sentido de construcción (...)" (ORSOLON, 2014, p. 19) de una formación en contexto que dialoga con las prácticas pedagógicas desarrolladas por estos profesionales en sus aulas. Es decir, que sea significativo, reflexivo, transformador, social, cultural y político.

Se agrega que, conociendo el número de atribuciones de los coordinadores, es importante que busquen lecturas sobre educación continua para mejorar su desempeño con los maestros en la capacitación en contexto. También se entiende que la formación del coordinador es de igual importancia, ya que juega un papel fundamental en este proceso. Por ello, se considera necesario que este profesional tenga formación continua.

Los profesores también revelaron que no son ellos los que eligen los temas o materias desarrolladas en la formación en contexto, afirmando que fueron elegidos por la SME/Fortaleza. Es decir, quien determina los temas/asignaturas que se trabajarán en las escuelas por la coordinación pedagógica es el equipo responsable de la formación continua de los docentes del municipio, porque "Los temas siempre han sido presentados por la coordinación bajo la guía de la SME" (PROFESORA RITA, 25 a.e).

La profesora Helena (23 a.e.) cree que los temas son pensados desde el “(...) necesidades de ajustes y mejoras en la evolución del aprendizaje de nuestros alumnos, siempre tras la consolidación de seguimientos y evaluaciones”. La entrevistada reveló que las calificaciones de los estudiantes están insertas en el Sistema de Gestión Educativa (SGE) y cree que son utilizadas por la SME para elaborar los temas que deben ser trabajados en la capacitación.

En este sentido, se entiende que, para llevar a cabo una formación en contexto, es necesario tener en cuenta algunos criterios, que deben ser respetados por la SME y puestos en práctica por la coordinación pedagógica, junto con todos los profesores de la escuela. Imbernón (2016, p. 153) señala algunas reflexiones:

Comience con la identidad de un problema o una necesidad por parte de un grupo de maestros. Después de identificar la necesidad, se propone dar una respuesta a la misma. Esta fase puede durar unas pocas sesiones y requiere que el grupo promotor consulte con todos los grupos de profesores o con el equipo que participa para revisar la información existente en torno al tema a tratar. A partir de ese momento, se inicia el plan de formación o se adopta la innovación en la escuela [...]. Como último paso, se evalúa si el esfuerzo realizado obtuvo los resultados esperados. Si el profesor no está satisfecho con los resultados obtenidos, se devuelve la fase inicial (adquisición de conocimientos o habilidades) y se repite el proceso.

El autor aporta importantes contribuciones, mostrando que la formación en contexto es un proceso completo y, por lo tanto, requiere una planificación minuciosa y la participación de la coordinación pedagógica y los profesores, porque son estos profesionales los que conocen la escuela y sus necesidades pedagógicas y formativas. Por lo tanto, se entiende que el papel de la SME sería apoyar a estos profesionales, y no definir temas y objetivos de formación.

Además, aún en relación con los temas, se percibe que los profesores tienen percepciones similares, cuando mencionaron que les gustaría que la formación dialogara con sus prácticas docentes, a saber: proceso de enseñanza y aprendizaje, socioemocional, evaluación, deserción escolar, metodologías, prácticas pedagógicas, PPP, tecnologías digitales, competencias emocionales, generación de temas, resolución de problemas y alfabetización.

En cuanto a las declaraciones de los profesores, sobre el aspecto metodológico, los participantes dijeron que les gustaría que la capacitación en contexto fuera en parejas o en grupos; metodologías activas utilizadas; había leído y discutido textos; y presentar informes de experiencia y metodología participativa. Como justificación, revelaron que los momentos formativos realizados de manera diferente se vuelven agotadores. También

señalaron el uso de algunos recursos/acciones que podrían ser utilizados en las capacitaciones, como las tecnologías digitales, la dinámica y la anticipación de los temas que se trabajarán.

En el aspecto de la contribución, los participantes explicaron que la formación en contexto corrobora, en parte, con su práctica docente, justificando que esto suceda cuando docentes y coordinadores comparten sus prácticas pedagógicas. En palabras del profesor Estrela (20 e.c.), “puedo aprovechar alguna práctica hablada por los coordinadores pedagógicos o incluso en los intercambios con colegas”. O, como nos dice la profesora Jaqueline, “(...) Puedes disfrutar de algo, especialmente cuando tus compañeros de clase hablan de sus experiencias en el aula” (17 a.e).

Se observó que los entrevistados esperan mucho más de la capacitación; sin embargo, los beneficios para la práctica docente giran en torno a los intercambios de experiencias entre los involucrados. De manera diferente, los siguientes profesores indicaron que la formación en contexto contribuye a su práctica docente.

¡Absolutamente! La evaluación de nuestra práctica debería ser en realidad un ejercicio diario. Y cuando hacemos esta acción juntos, con colegas, la ganancia cubre un mayor número de individuos (PROFESORA MARY, 30, a.e).  
Sí, todos los momentos de encuentro con colegas, para intercambiar conocimientos, son muy importantes y debemos valorar (PROFESORA RITA, 25 a.e).

La educación/contexto continuo necesita contribuir al trabajo docente, aportando significados a la práctica pedagógica, contextualizando nuevas coyunturas y resignificando el desempeño de los docentes. Busca entenderlo desde la perspectiva de la teoría y en la práctica misma, permitiendo articular nuevos conocimientos en la construcción de la enseñanza. Además, dialoga con los participantes involucrados y, como resultado, permite consecuencias significativas en el proceso de aprendizaje (IMBERNÓN, 2016).

Se entiende que es dentro de la escuela que los maestros aprenden, trabajan, ponen en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes apropiadas en escenarios efectivos de su rutina. También aprenden de sus alumnos sobre su realidad, teniendo la competencia de asociar sus conocimientos, habilidades y actitudes a favor del aprendizaje. Por lo tanto, la formación en contexto es relevante, ya que amplía el conocimiento, conduce a la reflexión, a la resolución de problemas, mantiene a los docentes en continua formación, conscientes, involucrados, aprendiendo y enseñando, llevándolos a la autoevaluación y haciéndolos sentir parte de un escenario que los llevará

a formar personas, posibilitando un futuro prometedor en los aspectos formativos y profesionales.

## 6 CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación buscó comprender las percepciones de los docentes que actúan en los primeros años en la ciudad de Fortaleza, Ceará, sobre la formación en contexto. Con este fin, se realizó un estudio de caso para recopilar datos al respecto.

Las entrevistas con los profesores, por lo tanto, permitieron conocer más sobre la formación en contexto, a partir de las voces de estos profesionales, y no sólo en base a documentos puestos a disposición por la SME. No es que esos no sean relevantes, porque lo son; sin embargo, es importante saber cómo se desarrollan las acciones en la práctica. En vista de esto, la investigación nos dirige a la siguiente consideración concluyente: a la luz de las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico de la Educación Básica en el Municipio de Fortaleza (FORTALEZA, 2019), la SME/Fortaleza demuestra preocupación en ofrecer educación continua en una perspectiva reflexiva para los docentes, considerando sus conocimientos profesionales, experiencias y experiencias.

Sin embargo, los profesores mostraron que no fueron invitados por la coordinación para construir la formación en un contexto colectivo, considerando los múltiples problemas presentes en el contexto del aula. Además, los temas desarrollados en la formación no son discutidos y definidos por profesores y coordinadores pedagógicos, sino por la SME/Fortaleza.

Ante esto, se considera necesario, en primer lugar, que la SME/Fortaleza construya, junto con los distritos de educación, escuelas, directores y maestros, un documento sobre la Política de Educación Continua de Maestros, porque lo que tenemos hoy son las Directrices Generales para el Desarrollo del Trabajo Pedagógico de la Educación Primaria en el Municipio de Fortaleza, que, como su nombre indica, Es un texto que aborda, de manera general, las pautas para el trabajo docente, y no específicamente la educación continua.

Además, se entiende que las escuelas, junto con los docentes, necesitan tener más autonomía, en el sentido de elaborar y poner en práctica la formación en contexto, ya que tienen condiciones reales para ello, ya que son un espacio que enseña y que también aprende enseñando. Es un ambiente rico en conocimientos, experiencias y prácticas

pedagógicas, construido todos los días entre maestros-maestros, maestros-estudiantes, estudiantes-estudiantes y todos los que forman parte de este lugar, desde la entrada a la escuela.

Cabe señalar que los maestros también tienen un papel importante en esta construcción de la valorización de la escuela como un espacio formativo efectivo. Para ello, es necesario que reconozcan la educación permanente como un derecho garantizado en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*) (BRASIL, 1996), en el sentido de exigir a los gobiernos el cumplimiento y las mejoras. Al igual que en los momentos de formación en contexto, los profesores pueden evaluar este proceso formativo, como, por ejemplo, sugerir temas/materias, metodologías, recursos humanos y didácticos, artículos, libros, reseñas y leyes.

Finalmente, se espera que esta investigación pueda inspirar nuevos ciclos de investigación, con miras a contribuir a los procesos de educación continua de los docentes de la Red Municipal de Educación de Fortaleza, en el fomento de nuevas prácticas, nuevas formas de reflexionar, ver y hacer educación. Además, puede instigar condiciones de políticas institucionalizadas para la mejora de la educación brasileña.

## REFERENCIAS

- ÁVILA, M. A *et al.* Entrevista não estruturadas. In: LOMBARDI, M. R.; ÁVILA, M.; BOCCARA, M. A. (orgs.). **O prazer da entrevista em pesquisas qualitativas**. Curitiba: CRV, 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- COSTA, L. R *et al.* O “relato de vida” como método das ciências sociais: Entrevista com Daniel Bertaux. **Tempo Social**, v. 32, n. 1, p. 319-346, 2020.
- FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental**. Fortaleza: SME, 2019.
- FORTALEZA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. E. M. João Saraiva Leão. Fortaleza, 2020.
- FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. In: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.
- GIVIGI, R. C. do N. *et al.* Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 41, p. 126-148, 2018.
- GOTTARDI, A. *et al.* A. A escola como espaço de formação continuada de professores. *In*: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, v. 13, n. 3, 2021. **Anais** [...] nov. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/110918>> Acesso em: 22 mar. 22.
- GUMBE, J. S. V. **Terminologia do Subsistema de Formação de Professores**: Proposta de um glossário terminológico. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Novo Lisboa, Lisboa, Portugal, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MARTINS, E. S. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de ciências da natureza e matemática**: um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/CE. Relatório de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Ed. Loyola, 2014. p. 17-26.
- PIMENTA, S. G. **Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2012.
- TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO; VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 2017. **Anais** [...] 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503\\_13633.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf)> Acesso em: 22 mar. 2022.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman editora, 2015.