

## INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR: UNA RELACIÓN NECESARIA

### *PESQUISA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA*

### *PEDAGOGICAL RESEARCH AND CONTINUOUS TEACHER TRAINING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: A NECESSARY RELATIONSHIP*

Patrick Pacheco Castilho CARDOSO<sup>1</sup>  
Luciana Aparecida ARAUJO<sup>2</sup>  
Claudia Regina Mosca GIROTO<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este artículo de revisión bibliográfica, y análisis descriptiva e interpretativa tuvo como objetivo recopilar, interpretar y analizar publicaciones que discutan los aportes de la investigación pedagógica para la formación continua del profesorado en el locu de la escuela como una actitud investigadora inseparable de la practica docente. Se analizaron las publicaciones desarrolladas en el período comprendido entre 2008 y 2017, considerando el impacto, en este período, producido en la literatura sobre la formación del profesorado, por la idea de sujeto-agente y la valoración de la investigación pedagógica impulsada tanto en la formación inicial como continua del profesorado. Los resultados indicaron la importante relación entre la actividad investigadora de la práctica pedagógica y la formación continua en el locu como posibilidad metodológica esencial para la formación del profesorado. Se concluye que la formación continua de los docentes debe tener lugar en el tiempo y el espacio escolar y valorar la investigación pedagógica realizada en el locu, con miras a ayudar al docente en la construcción de su profesionalismo y profundización teórica promovida a partir de las experiencias.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Formación continua del profesorado. Investigación pedagógica. Formación “in locu”.

**RESUMO:** *Este artigo de revisão bibliográfica e análise descritiva e interpretativa objetivou reunir, interpretar e analisar as publicações que discutem as contribuições da pesquisa pedagógica para a formação continuada de professores in locu enquanto atitude investigativa indissociável ao trabalho docente. Foram analisadas as publicações desenvolvidas no período entre 2008 e 2017, considerando o impacto, neste período, produzido na literatura sobre a formação docente, pela ideia de agente-sujeito e valorização*

<sup>1</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Doctorando en el Programa de Postgrado en Educación. Director de Escuela Pública Municipal de Educación Infantil y Enseñanza Primaria I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4226-7585>. E-mail: [patrick.cardoso@unesp.br](mailto:patrick.cardoso@unesp.br)

<sup>2</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente de la carrera de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias (FFC). Doctorado en Educación (UNESP). Postdoctorado por la Fundación Carlos Chagas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1147-5039>. E-mail: [luciana.a.araujo@unesp.br](mailto:luciana.a.araujo@unesp.br)

<sup>3</sup> Universidad Estatal Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente de la carrera de Pedagogía y del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias (FFC). Doctorado en Educación (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>. E-mail: [claudia.mosca@unesp.br](mailto:claudia.mosca@unesp.br)

*da pesquisa pedagógica, fomentada tanto na formação inicial como continuada de professores. Os resultados indicaram a importante relação entre a atividade de pesquisa da prática pedagógica e a formação continuada in locu como possibilidade metodológica essencial à formação do professor. Conclui-se que a formação continuada de professores precisa realizar-se no tempo e espaço escolar e valorizar a pesquisa pedagógica realizada in locu, com vistas a auxiliar o professor na construção de sua profissionalidade e aprofundamento teórico promovidos a partir das experiências.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação continuada de professores. Pesquisa pedagógica. Formação “in locu”.

**ABSTRACT:** *This literature review article and the descriptive and interpretive analysis aimed to gather, interpret, and analyze publications that discussed the contributions of pedagogical research to the continuing education of teachers in locu as an investigative attitude and inseparable from the teaching work. Publications developed in the period between 2008 and 2017 were analyzed, considering the impact, in this period, produced in the literature on teacher education, through the idea of subject-agent and enhancement of pedagogical research fostered in both initial and continuing teacher education. The results indicated the important relationship between the research activity of pedagogical practice and continuing education in locu as an essential methodological possibility for teacher education. It is concluded that the continuing education of teachers needs to take place in school time and space and value the pedagogical research carried out in locu, intending to assist the teacher in the construction of their professionalism and theoretical deepening which is promoted from experiences.*

**KEYWORDS:** Education. Continuing teacher education. Pedagogical research. Training “in locu”.

## Introducción

Considerar la práctica como instrumento de investigación y reflexión en el contexto de la formación continua denota una vía cualitativa para el desarrollo de las acciones formativas y, a su vez, de la acción pedagógica. Por lo tanto, es fundamental valorar la investigación de la práctica, desarrollada por el profesor en el desempeño directo en la acción pedagógica, ya que está vinculada a su necesidad y, ciertamente, contribuye a la formación del profesorado en diferentes contextos educativos. La investigación de la práctica pedagógica se considera aquí, por tanto, como un elemento que añade calidad y sentido a la formación y, en consecuencia, al desarrollo de la autonomía y el trabajo del profesor.

Bajo tales ideas, este artículo de revisión bibliográfica y análisis descriptivo e interpretativo tuvo como objetivo reunir, interpretar y analizar las publicaciones que discuten sobre los aportes de la investigación pedagógica para la formación continua de los docentes en locuacidad como actitud investigativa inseparable de la labor docente. Buscamos responder

a la siguiente pregunta: ¿cómo puede la investigación pedagógica contribuir a la práctica docente en su formación continua y de qué manera las investigaciones han delimitado el tema en el ámbito académico?

La información se organizó considerando, inicialmente, la presentación del concepto de investigación pedagógica y la importancia de la actitud investigadora como práctica inseparable del trabajo del profesor. A continuación, se discuten algunas características de la formación continua *in locu*, considerando la formación de los docentes, desde sus inquietudes y problemas individuales y colectivos diagnosticados y vividos en el contexto escolar, entendiéndolos como punto de partida para su problematización, reflexión y posibilidad de investigación. Finalmente, se discute, a partir de los datos obtenidos, la relación entre la actividad de investigación pedagógica y la formación continua *in locu*, y cómo esta modalidad de investigación es esencial para la formación de los docentes a través de las prácticas investigativas.

### **La escuela como *locus* de formación y punto de partida para la reflexión, problematización e investigación docente**

La investigación de la práctica pedagógica está intrínsecamente ligada a la enseñanza en acción, y puede constituir una importante posibilidad metodológica para apoyar al profesor en su desempeño. En relación con la investigación de la práctica pedagógica, Oliveira (2000, p. 148) afirma que no sólo ayuda al acto de enseñar, planificar, orientar y evaluar el aprendizaje con la reflexión de los profesores, sino que, sobre todo, hace reflexionar la realidad de la enseñanza, comprendiéndola y problematizándola.

La actividad investigadora debe integrar la práctica pedagógica, de manera que el profesor se convierta en un investigador intrínseco, que cuestione sus decisiones, que parta de hipótesis al planificar sus clases, que haga lecturas críticas de materiales y documentos y sobre todo, que se cuestione la función social de la escuela y si esta función se ha ido consolidando (ALARCÃO, 2003, p. 5).

Abreu y Almeida (2008) señalan que la investigación sobre la práctica pedagógica se convierte en una parte esencial de la propia práctica, ya que contribuye eficazmente al desarrollo profesional de los profesores y también de sus instituciones educativas, y señalan razones para que los profesores investiguen sobre su propia práctica, que son: saber cómo actuar eficazmente en relación con las cuestiones inherentes al currículo y a su desempeño profesional, con el fin de buscar formas de abordar los problemas que puedan surgir de su

práctica; contribuir a la construcción de un patrimonio de la cultura y el conocimiento de los profesores como grupo profesional; y contribuir a los debates en torno a los problemas educativos.

La idea de que la formación puede darse en momentos puntuales o a través de "paquetes listos" debe dar paso a la formación continua, pasando por los distintos momentos del trabajo diario del profesor y, sobre todo, basándose en la reflexión del profesor "en" y "sobre" su práctica. El concepto de formación continua *in locu* lleva consigo la ruptura con la racionalidad técnica, con lo que Imbernón (2010, p. 55) considera como modelos en los que "[...] predomina una gran descontextualización de la enseñanza, de los contextos reales de los educadores, ya que para diferentes problemas educativos se proponía la misma solución".

Convergemos en la idea de que es en el contexto escolar y -podemos precisar más- en el aula donde tiene lugar la acción pedagógica. Por lo tanto, debe ser en la escuela y a través de ella donde se debe planificar, implementar, evaluar y reflexionar sobre la mejora de esta acción. La perspectiva de convertirse en investigador de su propia práctica presupone un compromiso mucho mayor del profesor con su formación continua, no sólo en la elaboración o participación de propuestas, sino también en la planificación, evaluación y reformulación de las estrategias que las sustentan.

Ghedin (2012, p.152) afirma que se llama teoría a la relación que establecemos entre la práctica y las interpretaciones que hacemos de ella, es decir, la forma en que interpretamos cómo actuamos en el mundo. La reflexión sobre la práctica está constituida por el cuestionamiento que se hace de la misma, "[...] y un cuestionamiento efectivo incluye intervenciones y cambios". Por ello, es necesario que se produzca un cambio en la epistemología de la acción, pasando a la epistemología de la praxis, que es un movimiento que operativiza simultáneamente la acción y la reflexión sobre la práctica, haciendo inseparables los aspectos teóricos y prácticos.

La reflexión proporciona a los profesores un mayor conocimiento de su realidad, de sus problemas cotidianos, proporcionando herramientas para la acción y la resolución de problemas emergentes en el contexto escolar y su implicación con la sociedad. Así, los momentos dedicados a la formación continua en la escuela constituyen un espacio que va más allá de la lectura de fragmentos o capítulos de obras a menudo alejadas de lo que el profesor necesita saber realmente para actuar en el aula. Son momentos de autoconocimiento y autorreflexión, un espacio para conocer su propia historia y la de sus compañeros, relacionar su práctica actual con las prácticas vividas por ellos mismos y por sus colegas, cuestionar e interrogarse, confrontar y debatir ideas, opiniones y planteamientos y, especialmente, tomar

conciencia de la cultura escolar, de su entorno y de su realidad, por tanto, son preguntas que deben tener una finalidad formativa.

La implementación de proyectos de formación debe considerar los significados e interpretaciones que los profesores dan tanto al proceso de formación como a la apertura a lo nuevo, asegurando que también se considere, en este proceso, cómo los cambios han afectado a sus creencias y acción pedagógica. El profesor comienza, por tanto, a establecer una relación entre su práctica docente con el campo teórico y otros aspectos que se vinculan con su trabajo, con el contexto escolar, con los alumnos, con las políticas educativas, entre otros, a partir de la reflexión sobre su realidad escolar (IMBERNÓN, 2010).

Contreras (2002) señala que es necesario que el profesor se constituya en lo que él llama intelectual crítico, es decir, como un profesional activo, participativo e investigador, que contextualiza e investiga los aspectos históricos y sociales presentes en la práctica escolar. Así, la naturaleza del trabajo docente se basa en el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones a los problemas. En otras palabras, la formación debe desarrollarse a partir de la actitud investigadora del profesor, que en su realidad, experimenta los problemas y busca en la teoría, en el intercambio de experiencias y a través de diferentes recursos, formas de resolver o responder a los desafíos de la vida cotidiana. La formación continua debe permitir al profesor, por tanto, aprender a enseñar y, a través de la reflexión personal, teorizar su práctica y producir conocimiento y autonomía profesional.

### **Aspectos metodológicos: el proceso de generación de datos**

Con el objetivo de sacar a la luz lo que muestran los estudios e investigaciones sobre el tema "Formación continua del profesorado", más específicamente cuando la formación se realiza *in locu*, y considerando la investigación pedagógica como instrumento determinante de la calidad de la formación ofrecida, se buscó a través de la revisión bibliográfica, según Lima y Mito (2007), y el análisis descriptivo e interpretativo, mapear la producción científica, en lo que respecta a las disertaciones y tesis, publicadas en el período de 2008 a 2017, con el fin de analizar e interpretar el impacto producido en la literatura, en la última década, de los estudios e investigaciones sobre la formación del profesorado, puestos en perspectiva por la idea de sujeto-agente y la valorización de la investigación pedagógica, como campo de conocimiento en la formación y desempeño del profesorado.

Para ello, la generación de datos se produjo inicialmente mediante la búsqueda y localización, recopilación, selección y ordenación de estudios e investigaciones sobre el tema

abordado, a lo largo de las bases de datos del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología (IBICT), que coordina la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se eligió esta base de datos porque es un repositorio que integra sistemas de información de tesis y disertaciones de instituciones de enseñanza e investigación de renombre en Brasil, que tiene como objetivo estimular y permitir a la comunidad de Ciencia y Tecnología difundir sus estudios e investigaciones producidas en el país y en el extranjero. Solo se consideraron las obras relacionadas con el tema. Después de la selección de los materiales, la organización y sistematización de los contenidos fue realizada a través de la producción de un cuadro sintético, compuesto por el registro de las referencias de los estudios (autor, título de la investigación, institución), además del resumen informado por los autores. La información, en este sentido, se organizó en orden cronológico, según el año de publicación y, posteriormente, compuso el conjunto de tesis de máster y tesis doctorales publicadas entre 2008 y 2017.

A partir de la combinación de las expresiones "educación", "formación continua del profesorado", "formación en servicio" e "investigación pedagógica", se pudo llegar a un resultado satisfactorio de los estudios que intrínsecamente se ocupaban de la formación continua *in locu*, desde la investigación pedagógica. La búsqueda arrojó 13 publicaciones, que son 10 tesis de maestría y tres de doctorado. Identificadas dichas publicaciones, se procedió a la lectura de los resúmenes con el fin de verificar o no la convergencia con el objetivo de este estudio, lo que dio lugar a dos ejes: "La formación permanente del profesorado *in locu*" y "La formación permanente del profesorado desde la perspectiva de la investigación pedagógica", analizados descriptiva e interpretativamente.

## Resultados y discusiones

El eje "Formación continua del profesorado *in locu*" permitió el rescate de los aspectos que compusieron las investigaciones, en lo que respecta a la formación del profesora en servicio y a las características de dicha modalidad propone, desde diferentes enfoques.

Destacamos la investigación de maestría de Zumpano (2010), titulada "El coordinador pedagógico y su papel en la formación continua en servicio de los maestros de educación infantil (guardería)", que investigó el papel del coordinador pedagógico en el proceso de formación continua en servicio. El autor buscó discutir el papel fundamental del coordinador como articulador e integrador en el proceso de educación continua; los principales desafíos de la función del coordinador pedagógico y las necesidades de formación personal para actuar en

este frente. Demostró que los coordinadores pedagógicos se consideran responsables y comprometidos con la formación permanente de los docentes con los que trabajan y asumen la actitud de resolver los desafíos inherentes al proceso, proponiendo acciones alternativas y evaluando en qué medida el profesional se apropia de la formación permanente en servicio.

Gava (2011), en su disertación titulada "1970 - Profesores del campo y en el campo: un estudio sobre la formación continua y en servicio en la Escuela Distrital Padre Fulgêncio do Menino Jesus, en el municipio de Colatina/ES", a partir de un estudio cualitativo, tuvo como objetivo analizar y comprender los procesos de formación de los profesionales que trabajan en una escuela distrital, en la educación rural. La profesionalización docente y la estandarización histórica y social que la definen se evidencian conceptualmente en este estudio que, a partir de los diálogos, evidenció las tensiones y las expectativas vividas por los sujetos al buscar transformar la escuela distrital en una escuela de realidad campesina, así como proporcionar una movilización que los hizo activos en sus trayectorias formativas.

La disertación de Silva (2013), titulada "Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim", describió y analizó un programa pionero de formación continua en el contexto de una escuela primaria, para conocer los límites y las posibilidades de su creación y funcionamiento. Los resultados indican elementos estructurantes fundamentales para justificar la importancia de la educación continua en la escuela. Concluyó que es posible impulsar un proyecto de formación *in locu* y, a través de él, promover cambios significativos en el entorno escolar.

Lourenço (2014), en su disertación: "A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental", analizó la viabilidad de la formación continua en servicio, más específicamente en las HTPC, para identificar las relaciones presentes entre las prácticas realizadas en estos encuentros y los aspectos esenciales definitorios de la formación continua. El trabajo concluyó que, en las escuelas supervisadas, la formación aún no se produce de forma efectiva porque se trata de reuniones debilitadas y desvinculadas de las necesidades sentidas por el colectivo de profesores. Se verificó una gestión no democrática, que hace inviable un espacio de intercambios y diálogos organizados y que no busca alternativas para las resistencias en estos espacios/tiempos.

Nhanisse (2014), en su disertación "Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico", analizó cómo los profesores piensan y evalúan su proceso de formación continua y su relación con la práctica docente en servicio. Los estudios empíricos realizados en una escuela de Brasil y en

otra de Mozambique apuntan a una educación permanente que se prolonga en el tiempo, en un proceso continuo y que permite a los profesores repensar su papel, para que, a partir de prácticas inventivas, permitan a los alumnos aprender con gusto y tener voz en el proceso de aprendizaje.

Guaraldo (2015), en la disertación "A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professores e gestores em três municípios paulistas" presentó, en la perspectiva teórica de la antropología dialéctica de Henri Lefebvre (1980), las representaciones sobre la formación continua de profesores y gestores. Esta investigación reveló que las diferentes representaciones de los gestores y de los profesores influyen en los programas de formación, observando que, en los contextos donde la formación se da en mayor y mejor cantidad, los profesores tienden a representar la formación en servicio como una fuente de conocimiento pedagógico, lo que, en consecuencia, conlleva la mejora de su práctica docente y, en este sentido, los gestores muestran un mayor grado de implicación y autonomía en la conducción de estos programas.

La tesis de Sant'Anna (2016): " Formação continuada em serviço para professores da infantil sobre o brincar", proponía una formación continua para profesores de educación infantil que trabajan en escuelas ordinarias y públicas. El foco del proceso formativo fueron los juegos para niños de Educación Especial dirigidos al público. Los resultados indican que este modelo de formación continua, basado en las necesidades individuales de los destinatarios de la Educación Especial, debe realizarse en cinco pasos: conocer la demanda del profesor; identificar las necesidades de los destinatarios de la Educación Especial desde la perspectiva de la familia; actuar junto con el profesor en el aula en actividades en las que demuestre dificultades; elaborar un PDI, basado en la competencia de los niños; y, por último, construir estrategias para las situaciones previstas para facilitar el proceso de aprendizaje

Ferreira (2017), en la tesis " As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública ", analizó la importancia de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TIC) como recurso didáctico para las clases de Educación Física, a partir de un proceso de formación en servicio para los profesores de este componente curricular. El trabajo se estructuró en cuatro artículos, siendo los tres primeros investigaciones, de carácter bibliográfico, que tenían el propósito de ayudar en la ampliación del conocimiento sobre el tema, y el cuarto sobre el desarrollo de la acción de formación continua. La investigación se consideró cualitativa, en la que se analizó el curso de formación denominado "Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física Escolar". Los resultados mostraron



que los profesores fueron capaces de superar los límites y las dificultades para utilizar las tecnologías en su práctica pedagógica

En el eje " Formación continua de profesores en la perspectiva de la investigación pedagógica", destacamos la disertación de Silva (2009), titulada " Formação continuada de professores em serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural ", que investigó el trabajo de los profesores y de una coordinadora que trabajan directamente con los alumnos del ciclo I de Primaria, centrándose en el proceso formativo, con el fin de sensibilizar y concienciar para la construcción de una práctica docente centrada en el tratamiento de las cuestiones relacionadas con la igualdad, la diferencia y la desigualdad. Se pudo concluir que no basta con que las transformaciones curriculares, en cuanto al tema de la multiculturalidad, ocurran en el ámbito burocrático, sino que se deben repensar las prácticas pedagógicas para que, de hecho, ocurran procesos de sensibilización para la implementación de nuevos contenidos para este tema

Passalacqua (2013), en la disertación "Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço", verificó los factores de influencia que conforman las necesidades personales y colectivas de los docentes de los primeros años de la educación primaria, además de analizar la relevancia de estas necesidades en la formación continua en servicio y también demostrar los aportes de la asociación entre Universidad y Escuela. Los resultados indicaron que las necesidades personales de los profesores están asociadas a la elección y el ejercicio de la profesión y a la resistencia a los procesos de cambio. En cuanto a las necesidades colectivas, demostraron las condiciones de trabajo, el espacio escolar y sus relaciones cotidianas, además de cuestiones que involucran la práctica pedagógica y sus límites a la planificación escolar. Concluye que al considerar estos aspectos, los procesos de formación continua tendrán realmente participación e interés como principios

La disertación de Assis (2014), titulada "Formação contínua em serviço: o olhar do professor", analizó y reflexionó sobre las opiniones/percepción de los profesores sobre los efectos del programa HTPP: Horas de trabajo en el desarrollo de Proyectos e Investigación en el desempeño profesional en el aula. Pretende demostrar en qué medida las acciones de formación continua traducen cambios significativos en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los alumnos. Se evidenciaron los resultados de que los sujetos avalaron el programa HTPP como una acción fundamental para ser empleada en las escuelas. Se demostró que la organización del programa no es satisfactoria y por lo tanto no interfiere eficazmente en la formación.

Caramori (2014), en su tesis titulada "Estratégias pedagógicas e Inclusão Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo", que trata sobre la formación permanente del profesorado para actuar en contextos inclusivos, analizó dos realidades educativas de diferentes nacionalidades (Brasil y España) para conocer cómo se producen las prácticas pedagógicas dentro de diferentes unidades escolares inclusivas. Los resultados llevaron a reflexionar sobre tres aspectos. El primero se refiere a la forma en que se llevó a cabo la formación continua, en la que se trabajaron las dificultades reales de los profesores, mejorando sus prácticas con reflexiones sobre sus propias actuaciones. El segundo aspecto se refiere a la colaboración porque, para los sujetos, la forma en que se llevaron a cabo las reuniones y los debates contribuyó al enriquecimiento mutuo. Demostró que la mediación se hizo posible a través del aprendizaje gradual de los criterios en los que se basa y la práctica pedagógica de cada uno de ellos

La disertación de Souza (2017), titulada "Formação continuada em serviço: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo", investigó cómo ocurre la formación continua y las contribuciones o no contribuciones frente a los deseos y necesidades de los sujetos involucrados en el proceso, considerando las necesidades del día a día de la escuela, la práctica pedagógica de los profesores y el aprendizaje de los alumnos. Los resultados sacaron a la luz instrumentos para formular programas de investigación-intervención posteriores, basados en las exigencias propias de las prácticas pedagógicas planteadas.

Los trabajos del eje "Formación continuada del profesorado *in locu*" permitieron vislumbrar que es imprescindible relacionar la formación continuada del profesorado en el ámbito laboral con la investigación que el propio profesorado realiza diariamente sobre su propia acción y, además, que este ejercicio permite asumir una postura de investigadores que superan lo que antes se llamaba epistemología de la práctica por la epistemología de la praxis, de modo que las acciones formativas permiten que el profesor sea, cotidianamente, lapidario como investigador en la acción, y que esto también promueve la inseparabilidad entre teoría y práctica, de modo que una sirve a la otra.

A partir de la socialización del conocimiento surgido de la experiencia y la práctica y agregado a la teoría, que debe dialogar con este conocimiento, la investigación de la práctica pedagógica en el ámbito escolar favorece "[...] la ruptura de una relación endurecida, en la que la teoría se tomaba tradicionalmente como un texto que debía transformarse en método y aplicarse en la práctica". (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009, p. 1234).

Los resultados indicaron la reflexión y el análisis de la práctica docente, resultante de la investigación pedagógica *in locu*, como punto de partida para la transformación de la práctica colectiva, hacia una actuación colaborativa, que Alarcão (2003, p. 58) entiende como una práctica en la que los profesores, "[...] en colaboración, tienen que construir el pensamiento sobre la escuela y lo que se vive en ella. En este contexto también cobran fuerza los círculos de estudio y los grupos de debate sobre temas candentes". Sin embargo, al señalar la escasez de estudios relacionados con la relación directa entre la formación del profesorado y la investigación pedagógica *in locu*, los datos obtenidos apuntaron hacia la necesidad de que este tema no figure sólo en los contextos de formación continua, sino que integre la formación inicial de los docentes, ocasión en la que se puede forjar la actitud investigativa como pertinente a la propia constitución del docente, de manera que lo lleve a ver y comprender con naturalidad la investigación de su propia realidad profesional como punto de partida para la transformación de la práctica docente contextualizada, desde los aspectos político-ideológicos, sociales, económicos y culturales.

Penitente, Giroto y Souza (2018, p. 337) sostienen, sobre la formación en investigación desde la formación inicial, con vistas al impacto y uso de la investigación en la formación continua, que el profesor que ha experimentado actividades de investigación en su formación inicial, independientemente de su elección profesional, tenderá a asumir una postura diferente en el aula, siendo más probable que se convierta en un sujeto activo, crítico, participativo, autor de su práctica, buscando nuevos conocimientos y nuevos caminos.

Para Domingues (2014, p. 71), la formación del profesorado en la escuela no debe afrontarse sólo con un cambio del espacio donde se producen estos procesos formativos, sino desde una nueva concepción de la formación continua del profesorado, "[...] producto de una construcción histórica, de la compleja dinámica de la escuela objetivada, de las relaciones que establecen los sujetos implicados en este proceso y de las condiciones ofrecidas".

La formación continua debe estar guiada por el trabajo colectivo, por la investigación realizada por los profesores sobre su propia práctica, teniendo como objetivo su desarrollo profesional y la calidad de la educación ofrecida a los alumnos. Esta perspectiva formativa puede ser posible mínimamente por aspectos relacionados con la organización de los espacios y tiempos en los que se producirán los procesos, la consideración de las necesidades formativas de la escuela, la "corresponsabilidad del profesorado en su desarrollo profesional" y por la formación de un profesional, como el coordinador pedagógico, por ejemplo, que sea capaz de promover la formación de forma reflexionada, superando los límites dados por los

paradigmas tradicionales de formación e intercambio de recetas de actividades (DOMINGUES, 2014, p.72).

Al considerar la formación *in locu*, las prácticas implementadas deben asegurar que se consideren las necesidades reales de los docentes y otros profesionales para que, desde un trabajo colectivo, se piense, reflexione y resuelva la problemática de los múltiples contextos que conforman la escuela. Aun así, es necesario que la acción docente trascienda, aunque sea poco a poco, los muros de la escuela, y que se tenga en cuenta el macrocontexto desde la planificación docente hasta el alumno que la escuela devuelve a la sociedad.

En relación con el eje: "La formación permanente del profesorado en la perspectiva de la investigación pedagógica", los estudios caminan en el sentido de abordar la relevancia de la formación permanente en la perspectiva de la práctica pedagógica, vinculando ésta como factor determinante para la calidad de la práctica docente. De esta manera, la investigación pedagógica se configura en el proceso de formación como una herramienta que potencia la práctica docente, ya que la investigación tiene un gran aporte en los procesos formativos, porque son supuestos para la investigación "[...] la articulación de procesos cognitivos, lingüísticos, creativos, dialógicos, y otros más". En este sentido, la investigación de la práctica pedagógica contribuye a la construcción del conocimiento docente y ayuda al profesor en la "[...] construcción de su práctica profesional". Favorece el conocimiento de la vida cotidiana escolar y la producción de un conocimiento sistematizado, discutido y socializado (PENITENTE, 2012, p. 25).

Passalacqua (2013) subraya que la formación debe producirse a partir de los resultados de la investigación realizada por los profesores como investigadores en acción. La formación continua directamente vinculada a las necesidades reales del profesor o grupo de profesores puede ser vista como una posibilidad de renovación profesional, que motiva el ejercicio de la práctica pedagógica del profesor, que construye su autonomía, que lo hace sujeto de su propia acción y formación continua, ya que puede involucrarse en este proceso desde el relevamiento de necesidades, así como en la implementación y evaluación de las acciones. En este sentido, corresponde al profesor reflexionar sobre su práctica diaria y buscar herramientas para afrontar los retos de la profesión (PASSALACQUA, 2013, p. 35-36).

Para Pimenta (2012, p. 23), la experiencia produce un "conocimiento en la acción" y un pensamiento sobre la acción, que denomina "epistemología de la práctica", en la que el profesor no se apoya sólo en teorías y técnicas ya establecidas, sino que, además de éstas, busca estrategias para comprender y analizar el problema con el fin de promover acciones que

respondan a sus demandas. Además, este movimiento que el autor denomina "reflexión sobre la reflexión en la acción" sitúa la investigación como núcleo del proceso formativo.

Otra cuestión planteada fue la de las condiciones de trabajo, que deberían garantizarse al profesor para facilitar los procesos de investigación y, especialmente, el uso de la investigación en la formación continua. Así, los espacios y momentos destinados a la formación continua deben legitimar las acciones e investigaciones realizadas por el profesor, para que de hecho sean coherentes con su actuación como docente e investigador. Para Assis (2014, p. 146), es necesario esencialmente condiciones mínimas para que la educación continua ocurra en el espacio escolar, de manera efectiva y digna, siendo parte integral de la jornada de trabajo, además de aspectos físicos, estructurales y materiales que sean consistentes con las necesidades. Esto también se aplica al trabajo en equipo, que debe añadirse gradualmente a las acciones de formación. Además, hay que tener claro que la formación se produce no sólo en el espacio-tiempo previsto para ello, sino que, al ser una modalidad de formación continua, se produce todo el tiempo, como parte de la formación humana, en constante desarrollo.

La investigación de la práctica pedagógica debe ser la herramienta para la construcción de la intelectualidad del profesor como productor de conocimiento en la acción, que la literatura propone como investigador del aula, que formula sus estrategias y reconstruye su práctica y que, como ciudadano profesional y crítico, piensa en las reflexiones sociales y políticas de su acción, para que la escuela sea de hecho emancipadora del sujeto que busca formar.

### **Consideraciones finales**

Comprobamos que la formación del profesor con actitud investigadora requiere que este tema sea tratado en el ámbito de las políticas públicas educativas, así como en la constitución de las propuestas de formación inicial de profesores ofrecidas por las instituciones de educación superior. Es un tema complejo que no puede reducirse a la precariedad de la formación del profesorado, aunque impregna este aspecto, porque se inserta en las ideas que subyacen a las concepciones de investigación y educación que subvencionan dichas políticas y propuestas de formación. En este contexto, es necesario considerar aspectos como el trabajo individual y colectivo, los alumnos, la escuela, el contexto escolar, el contexto histórico, las características que constituyen la formación continua, muchas veces

reducida a una formación dictada por "modas" o vinculada a la acumulación de horas de cursos orientados sólo a puntuaciones y clasificaciones en la progresión de la carrera docente.

La investigación pedagógica *in locu* vinculada a la educación continua debe estructurarse en un trabajo continuo y permanente, subsidiado por las necesidades y posibilidades reales de la escuela y del profesor, que considere a la escuela como un *locus* privilegiado de acciones formativas, reconociendo el valor de la teoría, la reflexión crítica y el conocimiento, aliado a la investigación de la práctica pedagógica para la construcción de la praxis educativa. La formación continuada de los profesores debe tener lugar en el tiempo y el espacio escolar, guiada por la valorización de la investigación pedagógica *in locu*, para ayudar al profesor en la construcción de su profesionalidad, en la fundamentación teórica, en la valorización de la experiencia docente y, en consecuencia, promover cambios en su práctica y en el contexto en el que se inserta la escuela.

## REFERENCIAS

ABREU, R. M. A.; ALMEIDA, D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias: Educação Cultura e Sociedade**, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ASSIS, T. P. **Formação Contínua em Serviço: o olhar do professor**. 2014. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

CARAMORI, P. M. **Estratégias Pedagógicas e Incluso Escolar: um estudo sobre a formação continuada em serviço de professores a partir do trabalho colaborativo**. 2014. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física: a formação continuada em serviço de professores da rede pública**. 2017. 193 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

GAVA, M. P. M. **1970 – Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES.** 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E (org.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.

GUARALDO, S. R. **A formação contínua em serviço: um estudo das representações de professore e gestores em três municípios paulistas.** 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A Formação Continuada em Serviço de Professores e as Atividades do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo nas Escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

NHANISSE, C. R. **Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico.** 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, M. R. A pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Didática e formação de professores: percurso e perspectivas no Brasil e em Portugal.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 131-157.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço.** 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

PENITENTE, L. A. A. Professores e Pesquisa: da formação ao trabalho docente, uma tessitura possível. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 19-38, jul./dez. 2012.

PENITENTE, L. A. A.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, A. B. Entre o discurso e a prática: o lugar da pesquisa na formação de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 336-359, jan./abr. 2018.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANT’ANNA, M. M. M. **Formação Continuada em Serviço para professores da Educação Infantil sobre o brincar.** 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, N. F. S. **Formação continuada colaborativa de professores em serviço: o caso da EMEF José Áureo Monjardim.** 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

SILVA, R. H. **Formação continuada de professores em serviço**: em busca de um currículo em ação intermulticultural. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SOUZA, L. R. **Formação continuada em serviço**: do coordenador pedagógico ao professor: o caso da rede municipal de São Paulo. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

ZUMPARNO, V. A. A. **O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

### **Cómo referenciar este artículo**

CARDOSO, P. P. C.; ARAUJO, L. A.; GIROTO, C. R. M. Investigación pedagógica y formación continua del profesorado en el ámbito escolar: una relación necesaria. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2598-2613, out./nov. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.15822>

**Enviado el:** 10/07/2021

**Revisiones requeridas el:** 15/08/2021

**Aprobado el:** 12/09/2021

**Publicado el:** 21/10/2021