

**FORMACIÓN CONTINUA DOCENTE: LAS PERSPECTIVAS DE LOS DOCENTES ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES NA PANDEMIA DA COVID-19**

**CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: THE PERSPECTIVES OF TEACHERS IN THE COVID-19 PANDEMIC**



Ricardo Luiz BITTENCOURT<sup>1</sup>  
e-mail: rlb@unesp.net



Vinicius Vieira dos SANTOS<sup>2</sup>  
e-mail: vdossantos009@unesp.net

**Cómo hacer referencia a este artículo:**

BITTENCOURT, R. L.; SANTOS, V. V. Formación continua docente: Las perspectivas de los docentes ante la pandemia del COVID-19. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024035, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.17908>



- | Enviado en: 27/03/2023
- | Revisiones requeridas en: 16/10/2023
- | Aprobado el: 17/01/2024
- | Publicado el: 18/03/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli  
**Editor Adjunto Ejecutivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidad del Extremo Sur de Santa Catarina (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Doctor en Educación. Docente del Programa de Posgrado en Educación (PPGE).

<sup>2</sup> Universidad del Extremo Sur de Santa Catarina (UNESC), Criciúma – SC – Brasil. Licenciada en Pedagogía. Miembro del Grupo de Investigación en Políticas, Conocimientos y Prácticas de Formación Docente.

**RESUMEN:** La educación continua surge como uno de los elementos fundamentales para cualificar los procesos educativos que se llevan a cabo en el ámbito escolar. Así, el presente estudio tematiza la importancia de la formación docente continua en el contexto de la pandemia de COVID-19. Frente a esto, se plantea la pregunta orientadora del estudio: ¿cuáles son los aportes de la educación continua al desarrollo profesional de las docentes en tiempos de distanciamiento social? Para responder a la pregunta, se realizó una investigación de campo, inspirada en los principios del enfoque cualitativo, con siete docentes de una escuela pública estatal, ubicada en la región AMESC. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas. Los datos analizados indican que aún queda mucho por hacer para que la formación continua sea comprendida por los centros, los patrocinadores, los directivos y los profesores. Es necesario que el colectivo de educadores se apropie de sus procesos formativos para convertirse en sujetos del proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente. Formación Continua. Pandemia. COVID-19.

**RESUMO:** *A formação continuada desponta como um dos elementos fundamentais para qualificar os processos educativos realizados no âmbito escolar. Assim, o presente estudo tematiza a importância da formação continuada docente no contexto da pandemia da COVID-19. Diante disso, considera-se como pergunta norteadora do estudo quais as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em tempos de distanciamento social? Para responder ao questionamento, realizou-se uma pesquisa de campo, inspirada nos princípios da abordagem qualitativa, com sete professoras de uma escola pública estadual, situada na região da AMESC. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados analisados indicam que muito ainda precisa ser feito para que a formação continuada seja compreendida por escolas, mantenedoras, gestores e professores. É preciso que o coletivo dos educadores se aproprie de seus processos formativos de modo a se tornarem sujeitos do processo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Formação de Professores. Formação Continuada. Pandemia. COVID-19.*

**ABSTRACT:** *Continuous education emerges as one of the fundamental elements to enhance educational processes within the school environment. Therefore, the present study focuses on the importance of continuous teacher education in the context of the COVID-19 pandemic. In light of this, the guiding question of the study is: What are the contributions of constant education to the professional development of teachers in times of social distancing? To address this question, field research was conducted, inspired by the principles of the qualitative approach, involving seven teachers from a state public school located in the AMESC region. Data collection was carried out through semi-structured interviews. The analyzed data indicate that much still needs to be done for continuous education to be understood by schools, maintainers, managers, and teachers. It is necessary for the collective of educators to take ownership of their education processes in order to become subjects of the process.*

**KEYWORDS:** *Teacher education. Continuing Education. Pandemic. COVID-19.*

## Introducción

El año 2020 estuvo marcado por el inicio de una guerra nunca vista en el siglo XXI: la lucha humana contra el virus SARS-CoV-2, conocido popularmente como COVID-19. Desde entonces, se han producido muchas transformaciones en todo el mundo, lo que ha dado lugar a la creación de un nuevo *modus operandi*. En Brasil, este impacto no fue diferente, imponiendo a una gran parte de la sociedad una reformulación en la organización de la vida social, y especialmente de la vida profesional.

Incluso frente a obstáculos que ya eran conocidos por la pandemia, junto con otras desigualdades expuestas por la enseñanza a distancia, la mayoría de las docentes fueron llamados a construir nuevos conocimientos, prácticas y experiencias, especialmente en el ámbito tecnológico. Prácticas que antes eran "distantes", como la realización de una clase grabada o a distancia, se han vuelto familiares en la vida cotidiana de los profesionales de la educación. La necesidad de innovación de las docentes frente a las nuevas demandas impuestas por la tríada de Ciencia, Tecnología y Sociedad ha ganado una inmensa visibilidad. Las discusiones sobre la formación docente continua en el contexto de la pandemia reafirmaron la importancia de construir estrategias para el análisis, la reflexión y la renovación de la práctica pedagógica.

A partir de este supuesto, Imbernón (2010) problematiza el concepto de educación continua como un simple espacio de actualización técnica que fortalece una racionalidad instrumental. Por el contrario, para el autor, la educación continua puede ser vista como una posibilidad de autoevaluación y reflexión. Por lo tanto, no se basa en el individualismo, sino en la colaboración y la discusión entre pares.

Este artículo busca comprender los aportes de la educación continua al desarrollo profesional docente en tiempos de distanciamiento social. Se realizó una investigación de campo que se inspiró en los supuestos del abordaje cualitativo y tuvo como participantes a siete educadores de una escuela pública estatal ubicada en la región de la Asociación de Municipios del Extremo Sur de Santa Catarina (AMESC). A pesar de que se toma como perspectiva de análisis un contexto muy localizado, es necesario darse cuenta de que gran parte de lo vivido por los docentes brasileños en el enfrentamiento de los efectos del distanciamiento social en los procesos de enseñanza y aprendizaje se replica en el territorio nacional, estadual, municipal y escolar, guardando las debidas proporciones.

El instrumento de recolección de información fue la entrevista semiestructurada, que posteriormente fue transcrita y devuelta a los participantes para que reconocieran y validaran

sus respectivas afirmaciones. Los datos recolectados fueron analizados en dos bloques: "Autoformación y práctica pedagógica", que analizó las afirmaciones de los entrevistados sobre la superación profesional de forma autónoma, es decir, a partir de sus propias necesidades, y, finalmente, "Impresiones sobre la formación continua", encargado de analizar cómo se organizó esta formación antes y durante la pandemia de COVID-19.

El artículo está organizado con una breve introducción, diseño metodológico y análisis de datos. Posteriormente, se presentan las conclusiones generales del estudio y, finalmente, las referencias bibliográficas.

### **Metodología y análisis de datos**

Este estudio se produjo a partir de una investigación que se inspira en los supuestos del enfoque cualitativo, ya que la formación continua analizada desde la perspectiva de las docentes no ocurrió a través de la recolección de datos cuantitativos. Se buscó recoger a través de entrevistas las percepciones sobre la educación continua en el contexto de pandemia, pues en el abordaje cualitativo "el sentido que las personas dan a las cosas y a sus vidas son focos de especial atención del investigador. En estos estudios, siempre hay un intento de captar la 'perspectiva' de los participantes" (Luke; André, 2013, p. 12, nuestra traducción).

Así, entre el 9 y el 23 de septiembre de 2021 se entrevistó a siete docentes de una institución de educación pública estatal, ubicada en la región AMESC. El primer contacto se produjo con la dirección de la escuela de forma presencial, lo que abrió la posibilidad de realizar la investigación y el contacto con los profesores que estaban dispuestos a participar en el estudio. Con el fin de atender la percepción de varias docentes que desempeñaron funciones en la escuela, se seleccionó una muestra representativa, compuesta por dos docentes de la Enseñanza Fundamental (Años Iniciales), Dos profesores de la Enseñanza Fundamental (Años Finales), dos profesores de la Enseñanza Media y un profesor responsable de la Asistencia Educacional Especializado (AEE). Luego, los entrevistados tuvieron la oportunidad de elegir el día, la hora y el formato (online o presencial) de las entrevistas, según su conveniencia. Después del consentimiento de los educadores, todos ellos firmaron un formulario de consentimiento, que está en posesión de los investigadores.

Para la recolección de datos se utilizó un guión de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas. Las entrevistas fueron grabadas con un teléfono celular, transcritas a partir de la escucha de las grabaciones y devueltas a los educadores para que reconocieran y validaran

sus respectivas declaraciones. Cabe destacar también que la transcripción, en su totalidad, generó un archivo de 23 páginas. A partir de los objetivos de la investigación y de los marcos teóricos utilizados, se realizó una lectura cuidadosa de los datos brutos de la investigación, lo que permitió establecer dos ejes de análisis: "Autoformación y práctica pedagógica" e "Impresiones sobre la formación continua". Estos dos ejes de análisis permiten comprender los aportes de la educación continua al desarrollo profesional de las docentes en tiempos de distanciamiento social.

En cuanto al perfil de los entrevistados, la elección de las docentes fue la siguiente: Renata y Roberta representan a los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental 1º al 5º (Año). A su vez, Janice y Janet son responsables de los Años Finales de la Enseñanza Fundamental (6º al 9º año). Laura y Luíza, por su parte, representan el escenario de la Enseñanza Media. Por último, Vânia representa la Asistencia Educacional Especializado (AEE), en la modalidad de Educación Especial. Por una cuestión de ética, se utilizarán nombres ficticios para preservar las identidades reales de los profesores.

En cuanto a la formación principal de las docentes encuestadas, podemos informar que tres de ellos son licenciados en Pedagogía, que es la titulación más citada entre las respuestas. Los demás, en cambio, destacan en su formación, entre los que se encuentran profesionales con licenciados en Matemáticas, Historia, Química y Artes Visuales, respectivamente. Las docentes trabajan en diferentes etapas y modalidades en la educación básica. Renata y Roberta trabajan en los escenarios de la Enseñanza Fundamental (Años Iniciales); Janice y Janete trabajan con las clases en las etapas de la Enseñanza Fundamental (Años Finales); Laura y Luíza, por su parte, trabajan con la Enseñanza Media. A su vez, Vânia trabaja con la Asistencia Educacional Especializado (AEE), la oficina de la escuela responsable de apoyar a los estudiantes con discapacidades. Finalmente, la pregunta posterior fue en relación con la duración de la carrera en la institución educativa estudiada.

En cuanto a la duración de la carrera, podemos observar que los números varían entre siete meses y trece años. Laura, que representa la etapa de la Enseñanza Media, posee la permanencia más corta. Janete, por su parte, que corresponde a los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, es el profesor con mayor antigüedad en la institución estudiada. Entre los otros encuestados, la duración de la carrera se divide de la siguiente manera: dos docentes con dos años de trabajo; dos docentes con tres años de trabajo y un docente con ocho años de trabajo.

Los graduados en Pedagogía trabajan en diferentes modalidades. Mientras Roberta y Renata trabajan con clases seriales, de cierto grupo de edad, Vânia trabaja con el Asistencia Educacional Especializado (AEE), atendiendo así a alumnos de diferentes etapas y diferentes edades. Otro punto significativo se refiere a los años de experiencia de los entrevistados. Se observa que la mayoría de ellos son docentes jóvenes dentro de la institución educativa estudiada, ya que el tiempo más largo entre todos los reportados es de apenas trece años.

### **Autoformación y práctica pedagógica**

En este apartado, abordaremos con más detalle las visiones de los educadores con relación a la autoformación durante la pandemia de COVID-19, así como algunos aspectos relacionados con la práctica pedagógica.

Hoy en día, varias instituciones educativas, ya sean públicas, privadas o filantrópicas, promueven la formación continua de sus profesores, tanto impartida por la propia dirección del colegio como por los patrocinadores. Sin embargo, vale la pena señalar que, la mayoría de las veces, estas formaciones aún se enfrentan al modelo de organización tradicional, técnico, individual y de mercado, teniendo características como:

La subordinación de la profesión a la producción de conocimiento por parte de otros; Desconfianza en el docente, considerándolo incapaz de generar conocimiento pedagógico y, por lo tanto, de generar conocimiento pedagógico válido; La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica es considerada una aplicación de la teoría, sin que exista una relación dialéctica entre ellas; Aislamiento profesional, a través del desarrollo de un modelo metodológico de clase; El abandono de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, olvidados y marginados en el conocimiento formal; El impulso del corporativismo, en lugar de trabajar juntos por la mejora colectiva y el factor de la descontextualización, ya que las soluciones en la práctica se pueden aplicar a cualquier contexto educativo (Imbernón, 2010, p. 53-54, nuestra traducción).

Las reflexiones emprendidas por el autor llaman la atención sobre algunos elementos que se entrelazan con la formación docente. Inicialmente, enfatiza que las docentes no son reconocidas como sujetos capaces de reflexionar y construir conocimiento sobre lo que hacen, lo que lleva a la construcción de programas de educación continua que ignoran sus necesidades y colocan sobre sus hombros la responsabilidad de todo lo que podría mejorarse en la educación. Así, se produce una racionalidad formativa que aleja teoría y práctica, contenido y forma, lo

que dificulta la comprensión de la escuela como espacio colectivo de desarrollo profesional docente.

En consecuencia, estos hechos se deben a los procesos desencadenados por la globalización, que además de interferir en diversas dimensiones de la sociedad, también se manifiesta cada vez más en el ámbito educativo, con prácticas y discursos que, según Nóvoa (2019), terminan imposibilitando que las docentes logren prácticas consistentes e innovadoras a través de la educación continua en las escuelas.

También destaca la nocividad de estos discursos, tanto para la profesión docente como para la formación continua, que conducen a la minimización y descalificación de las docentes y abren el camino a un "mercado de cursos, eventos, seminarios y reuniones en el que diversos especialistas montan su espectáculo personal para vender a las docentes noticias inútiles sobre el cerebro y el aprendizaje, las nuevas tecnologías o cualquier otra moda del momento" (Nóvoa, 2019, p. 11, nuestra traducción). Las reflexiones señaladas por el autor indican que los programas de educación continua pueden reducirse a una lógica de mercado que promete soluciones tan sencillas a problemas tan complejos como el deseo de formar bien a los sujetos que transitan por la escuela.

La centralidad de la educación permanente radica en producir colectivamente espacios-tiempos de reflexión crítica sobre las prácticas educativas, con el fin de alienarlas para desnaturalizarlas. La formación continua sólo tiene sentido para el profesorado cuando se convierte en sujeto individual y colectivo de su propia formación, cuando es valorado y respetado como categoría profesional. De este modo, se hace posible rescatar la intelectualidad del trabajo docente, muchas veces amenazada por modelos formativos que enfatizan la práctica en detrimento de la teoría.

De acuerdo con Imbernón (2010), la educación tiene en su esencia el desarrollo de instrumentos intelectuales que sirvan como facilitadores para la reflexión sobre la propia práctica docente, reflexión que, a su vez, redundará en un ejercicio constante de autoevaluación, que servirá de base para la orientación del trabajo docente. En este aspecto de la comprensión, el objetivo primordial de la educación continua es permitir que las docentes aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad social y educativa que se presenta bajo su mirada, en un proceso colectivo-colaborativo con la dirección escolar, con los compañeros profesionales y con la propia comunidad. Así, se enfatiza que la formación continua de las docentes debe tener en cuenta el factor principal para su ejecución efectiva: el locus escolar.

De acuerdo con Imbernón (2010), cuando se trata de la formación docente centrada en la escuela, se entiende que la institución educativa se convierte en un territorio que puede proporcionar los medios necesarios para el desarrollo profesional. Lo que está ocurriendo es una reorganización del espacio educativo, donde la acción formativa basada en el proceso de acción-reflexión-acción gana prioridad sobre otros lugares de formación. Es en y desde la escuela donde se encuentran las respuestas a los desafíos individuales y colectivos.

La formación centrada en la escuela implica todas las estrategias empleadas conjuntamente por formadores y profesores para orientar los programas de formación a las necesidades definidas de la escuela y a elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y en las escuelas (Imbernón, 2010, p. 85, nuestra traducción).

También según la autora, "este enfoque se basa en la reflexión deliberativa y la investigación-acción, a través de la cual las docentes desarrollan sus propias soluciones en relación con los problemas prácticos a los que se enfrentan" (Imbernón, 2010, p. 87, nuestra traducción). Así, cabe decir que el formador debe tener en cuenta el principio de que el educador ya ha construido conocimientos teóricos previos, creados a partir de su propia práctica.

Como se ha destacado anteriormente, la pandemia de COVID-19 se ha convertido en la responsable de provocar una reorganización social y también, en gran medida, una reorganización del trabajo profesional. Las clases remotas a través de plataformas tecnológicas, como *Google Meet* o *Zoom*, la producción de videos con contenido explicativo, el uso de entornos virtuales de aprendizaje, como *Google Classroom*, fueron las nuevas herramientas para la construcción de la nueva práctica pedagógica del educador.

También es de destacar que, además de la superación profesional del educador, promovida por las propias instituciones educativas, la educación continua también se daba de manera informal, es decir, por cuenta propia del educador. De acuerdo con el Instituto Península (2020), la encuesta *Sentimiento y percepción de las docentes brasileñas en las diferentes etapas del coronavirus en Brasil*, encontró que el 60% de las docentes reservan/tienen reservado tiempo para el estudio y la mejora en sus actividades rutinarias.

Un dato interesante sobre la mejora autónoma, que se presenta en el análisis de datos de este estudio, se refiere a la autoeducación, un componente de la educación continua en el que las docentes, a través de sus propias necesidades, buscan construir nuevos conocimientos, prácticas, conversaciones o reflexiones. Una de las primeras preguntas que se plantean, desde



la perspectiva de este bloque de análisis, se relaciona con los recursos que, en la concepción de los entrevistados, tienen las docentes para renovar la práctica pedagógica en el aula.

*Tenemos, además de los tradicionales, pizarrones, libros, materiales que proporciona la escuela, también tenemos los tecnológicos. Incluso recursos como la chatarra que los estudiantes tienen en casa pueden convertirse en grandes proyectos educativos. Veo que la educación, por lo tanto, tiene muchas posibilidades en términos de recursos. El patio de la escuela es un recurso, el césped es un recurso, por lo que podemos hacer cosas realmente geniales usando casi nada, un patio de recreo y lo que tenemos a mano, por ejemplo (Renata, nuestra traducción).*

Janete señala que los recursos son: "*básicamente, libros de texto y cursos que pagamos nosotros mismos*". Luíza, por su parte, destaca los "*cursos cortos, [...] internet, libros pedagógicos que provienen del PNLD [Programa Nacional del Libro y Material Didáctico], colecciones dentro de la biblioteca*".

En general, se observa que ambos enunciados presentaron diferentes recursos para la renovación de la práctica pedagógica del docente, dando un mayor enfoque a los libros de texto y a los recursos tecnológicos/digitales. Aunque se mencionan los cursos de extensión, en una posible referencia a la educación continua, se observa que el avance de la "mercantilización de la educación, en la que los cursos de formación se tercerizan y/o se ofrecen de manera virtual, muchas veces con la participación del sector privado, llevando la lógica del mercado a la enseñanza, con el desplazamiento de la educación al sector servicios" (Magalhães; Azevedo, 2015, p. 18, nuestra traducción).

Las prácticas de mercantilización de la educación han contribuido a que se confunda la formación con la certificación. La formación docente debe entenderse en un contexto de reflexión colectiva sobre los desafíos que enfrentan las docentes y directivos en los espacios educativos. Es necesario problematizar la forma en que entendemos los procesos de formación docente. Es evidente que la formación se da a través del movimiento de las propias docentes, sin mencionar la forma en que la escuela organiza las posibilidades de educación continua.

A los entrevistados se les preguntó sobre la autoformación durante la pandemia de COVID-19. De los siete profesores, solo Roberta relata que "*no, porque teníamos muchas clases que ofrecía el Estado. Era demasiado, incluso yo me sentía abrumado a veces, por tantas cosas que tenía*". Además, todas las demás respuestas fueron positivas a la pregunta, como se muestra en las declaraciones de Janice y Vânia:

*[...] En este tema de autoformación, por ejemplo, me creé un problema en el brazo [...] porque tenía que sostener el celular con el brazo izquierdo y escribir con el derecho. Estuve escribiendo y filmando. Luego, de sostener tanto el celular en las grabaciones creó una inflamación en el tendón. [...] Debido a este problema, tuve que buscar una aplicación que pudiera grabar directamente desde el ordenador (Janice, nuestra traducción).*

*Mucha investigación, mucha información con el profesor de lengua de señas, principalmente, con el intérprete, con el bilingüe, porque tuve alumnos sordos y no hablo con fluidez Libras, porque soy del AEE mixto. [...] Tuve que investigar mucho sobre cómo iba a hacer estas clases, adaptar estas clases para ellos. Desempeñé el papel de una segunda maestra en la adaptación de la clase. Entonces tuve que tratar de averiguar cómo era ser una segunda maestra, porque nunca había sido una segunda maestra (Vânia, nuestra traducción).*

Un dato interesante que se puede observar en ambos casos es el deseo de las docentes de buscar estrategias de afrontamiento, incluso de manera individual, para resolver situaciones que están fuera de su vida cotidiana. Según Maciel (2003, p. 1, nuestra traducción), una de las características de la autoeducación es que es "un espacio para la propia inversión del sujeto en sí mismo y en su formación, desde el momento en que toma conciencia de sus necesidades y dificultades".

Posteriormente, se confrontó a las docentes encuestadas sobre los posibles aportes de la educación continua o autoeducación en sus respectivas prácticas pedagógicas. En la mayoría de las respuestas se observaron resultados positivos, enfocándose en el uso o adhesión efectiva de los recursos tecnológicos, como señala Renata, cuando dice que "aportaron mucho, sobre todo a las tecnologías, del uso de internet. Ya me gustaba usar videos en las clases, recursos tecnológicos, los estudiantes traían sus celulares a veces para investigar. Pero ahora lo estoy usando aún más, porque sabemos la importancia de las imágenes para el estudiante". Por otra parte, también hubo algunas respuestas que mostraban que había contribuciones parciales o ninguna.

*No. No lo creo, porque todo lo que se habló, lo que el Estado nos ofreció a los docentes, se basó en otra realidad que no era nuestra realidad escolar, con relación al acceso a internet, a los materiales para los estudiantes, con relación a los contenidos. [...] Hablaban así, cosas locas, como si todo el mundo tuviera un buen ordenador, un internet potente y todo el mundo siguiera la clase [...] como si todo estuviera al cien por cien. Ustedes mandaron, hicieron todo bien, todos aprendieron y todo fue hermoso y maravilloso y sabemos que esa no es la realidad (Roberta, nuestra traducción).*

*[afirmando] Los nuestros contribuyeron. Mi autoformación contribuyó, porque la formación, aunque la tuviéramos, era muy precaria. Las chicas [compañeras de clase] dicen [actúa] "ah, porque había". Tenía. Pero cómo*

*vas allí e instalas Meet en tu teléfono, en tu computadora, cómo vas allí y enciendes la cámara, porque de esa manera, no abriste la boca, escuchaste. Entonces, después de que terminaron las vidas, después de que terminaron los cursos, te quedaste con muchas dudas, [actúas] "está bien, pero ¿por qué es eso? ¿Por qué? Ahí es donde tenías que perseguir y ahí es donde estaba el problema, porque no tenías a nadie a tu lado para ayudarte, porque aquí [en la escuela] tenemos un equipo enorme. Tienes una dificultad, tienes una duda, corres. Está la parte pedagógica, hay un director, hay otros profesores, hay un equipo con el que se puede contar [...] y no en casa (Vânia, nuestra traducción).*

De acuerdo con Imbernón (2010), el factor de descontextualización se convierte en uno de los principales problemas para la realización efectiva de la educación continua, como se observa en el relato de la entrevistada Roberta. Se puede observar que el informe de Vânia resume lo que Imbernón (2010) denomina el modelo aplicacionista o normativo de la educación continua. Este modelo se caracteriza por una baja implicación del docente durante la formación, en la que el docente no cuestiona, no participa activamente, solo observa y escucha para poder "saber hacer". Se entiende que la educación continua se produce con calidad cuando los docentes se reconocen en el proceso y se comprometen, cuando se perciben como sujetos en formación y se sienten valorados por lo que saben y hacen.

A partir de los relatos presentados por este bloque de análisis, fue posible constatar la mención de los cursos de extensión como uno de los recursos para la innovación o renovación de la práctica pedagógica del educador, en una probable alusión a la educación permanente. Además, también se verificó el modelo tradicional de educación continua ofrecido por el patrocinador, el cual, según los docentes, era precario y descontextualizado de la realidad escolar vivida. En relación con la autoeducación, los docentes encuestados plantearon la necesidad como elemento movilizador del aprendizaje y el desarrollo profesional.

### **Impresiones sobre la Educación Continua**

En el campo educativo brasileño, la consecuencia del distanciamiento social, especialmente en el contexto de la educación básica, "[...] dio lugar a medidas que van desde la suspensión de clases sin interacción a través de plataformas virtuales, [...] hasta la realización de dichas clases a distancia" (Alves, 2020, p. 351, nuestra traducción). A partir de la Ordenanza N° 343, del 17 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación (MEC) autorizó, de manera excepcional, la sustitución de las clases presenciales por clases a través de las Tecnologías de

la Información y la Comunicación (TIC), como una forma de posibilitar la continuidad del proceso educativo (Brasil, 2020).

De acuerdo con la UNESCO (2020), se presentaron algunos de los problemas, como la interrupción del aprendizaje, la acentuación en las tasas de deserción escolar, la falta de alimentación escolar, la falta de preparación de los padres para ayudar a sus hijos en el aprendizaje a distancia, la falta de instrumentos para la evaluación del aprendizaje y la falta de medios para asistir a los niños en vulnerabilidad social. A pesar de que las determinaciones garantizaron la continuidad de la enseñanza de forma segura y que la tecnología trajo viabilidad, se acentuaron muchas adversidades ya conocidas y vividas por la educación brasileña. Otras, hasta entonces camufladas (como la brecha digital), se pusieron de manifiesto, sobre todo en las clases socialmente marginadas.

Se puede decir que las prácticas pedagógicas de los docentes en tiempos de pandemia, en cierto modo, se asemejaban al desafío de resolver un "cubo de Rubik". No solo porque es totalmente complicado encontrar la combinación adecuada, sino también porque demuestra que ser educador no es conformarse con el cubo revuelto, ponerlo a girar, girar, volver a girar, dialogar y pedir ayuda al compañero de al lado que lo consiguió, hasta hacer coincidir los colores de la mejor manera. Esto también dice mucho de la esencia de la formación docente continua, que tiene en su centro la inquietud y la acción colaborativa, siendo el espacio donde todos los educadores se colocan cara a cara con sus respectivos cubos (práctica pedagógica), para que, colectivamente, a través de conversaciones e intercambios de experiencias, puedan encontrar una solución a los desafíos individuales.

Al ser interrogados, algunos de los docentes encuestados respondieron que el objetivo principal de la educación continua es actualizar y aprender nuevos conocimientos por parte del docente.

*El objetivo es sacar a la maestra del "estacionamiento". Que el profesor no se confíe, porque hay profesores que a veces se gradúan y piensan que se han graduado, ya saben y solo el libro de texto es suficiente. Y la educación continua, [...] traen innovaciones, traen conocimiento, porque vienen en base a estudios, de otros académicos donde siempre estamos aprendiendo cosas nuevas, cosas que no sabemos (Luíza, nuestra traducción).*

*Veo la formación continua como una forma de actualizarnos, de animarnos a trabajar, porque hoy en día es muy complicado tratar con todo y con todos. Y la educación continua, veo que para eso es, para estar actualizándonos, animándonos, dando nuevas ideas, estimulando (Roberta, nuestra traducción).*

La educación continua no es vista como un espacio, sino como una herramienta encargada de proporcionar "actualizaciones". Según Imbernón (2010, p. 72, nuestra traducción), "[...] No podemos entender la educación sólo como una actualización científica, pedagógica y cultural del maestro, sino sobre todo como el descubrimiento de la teoría para organizarla, fundamentarla, revisarla y combatirla, si es necesario".

Renata, por su parte, señala que "la *formación continua también es un intercambio de experiencias entre profesores, lo cual fue genial, lo que se aplicó con tu clase que yo puedo ir adaptando y también aportando a la mía. A veces, la idea de un colega me abre nuevas ideas*". De acuerdo con Imbernón (2010), la competencia profesional del docente, última instancia del proceso de formación continua resulta del diálogo que se establece entre los docentes, teniendo en cuenta el ejercicio de la profesión. Se entiende que los procesos de formación continua se potencian cuando se producen colectivamente, con el fin de superar las prácticas profesionales individualistas. El intercambio de experiencias acerca a personas y profesionales, creando un clima de solidaridad.

Cuando se le preguntó si la institución educativa (o el patrocinador) realizaba educación continua antes de la pandemia de COVID-19, solo Luíza no pudo responder. Las otras respuestas fueron positivas, como lo representa Janice:

*El Departamento de Educación del Estado, junto con el [...] Fundación Catarinense de Educación Inclusiva e Educación Especial [...] siempre han ofrecido cursos de [...] educación continua. [...] Formación centrada en la diversidad [...] el uso de tecnologías educativas. Tuvimos la capacitación en relación [...] con el financiamiento de la educación. [...] Estos cursos se ofrecen todos los años. La Secretaría de Estado ofrece cursos de formación gratuitos para el profesorado, donde pueden matricularse en el tiempo que quieran [...] También hay paradas pedagógicas. En estas paradas pedagógicas, [...] la escuela tiene la autonomía de elegir un tema más centrado en las necesidades de la escuela [...]* (nuestra traducción).

La oferta de cursos de educación continua no garantiza la continuidad en el proceso de formación de los profesionales de la educación, ya que, en la mayoría de los casos, esta formación ya está "lista", sin tener en cuenta las necesidades de las escuelas y sus docentes. El término "parada pedagógica" es digno de mención, ya que no es coherente con la idea de formación como movimiento, como continuidad, como construcción compartida. Por lo tanto, bajo el mismo enfoque, la investigadora preguntó a los entrevistados si la institución (o patrocinador) había realizado educación continua durante el período de clases a distancia. Todas

las respuestas, una vez más, fueron positivas, reafirmando el carácter de "actualización científica", pero esta vez poniendo en contexto la organización online de estas formaciones.

*El año pasado, por supuesto, hubo una semana de educación continua. En esta semana de educación continua, hubo cuatro temas, siempre diferentes. [...] Voy a tomar un día que fue el más simple de ellos: fue aprender a encender una computadora, porque la mayoría de ellos la estaban mirando y haciendo educación continua en sus teléfonos celulares. Luego aprender (cómo usar) [...] Word, Google, Excel, [...] PowerPoint. Así que pasaron toda esa parte de Google Drive para que pudiéramos movernos [...] (Laura, nuestra traducción).*

*Básicamente, hablamos de la situación del COVID, del estudiante y del trabajo en la escuela, [...] de cómo íbamos a atender a este estudiante. También aprendimos sobre las herramientas tecnológicas que nos estaban enviando. [...] Era difícil, muy complicado, algunas personas así no tenían ni idea de estas tecnologías, ni siquiera el simple hecho de abrir y conectar un ordenador [...] (Janet, nuestra traducción).*

A partir de estos informes, se puede ver que la capacitación también estuvo guiada por la enseñanza de cosas aparentemente simples, como encender una computadora, pero que en cierto modo requiere algunos conocimientos. En este sentido, "la creciente incorporación de la ciencia y la tecnología a los procesos productivos y sociales [...] configura una aparente contradicción: cuanto más se simplifican las tareas, más conocimientos se requieren del trabajador y, como consecuencia, la ampliación de su escolaridad, junto con procesos permanentes de educación continua" (Ferreira, 2006, p. 21, nuestra traducción). He aquí el reto de entender que la formación continua de los docentes no puede reducirse solo al dominio del uso de las tecnologías, aunque en ese momento era fundamental promover el desarrollo de estas habilidades.

Posteriormente, a la última pregunta sobre cómo será vista la formación en un futuro postpandemia por parte de los propios docentes, las instituciones educativas o las autoridades públicas, Renata responde que "cada vez más el docente va a necesitar estos momentos, de conversación, de estudios, de conectar con el colega en la escuela, de tener alianzas, porque las alianzas dentro de la escuela fortalecen el trabajo". Vânia, en cambio, considera "que se ve de esta manera, que no solo se ve, sino que se busca más". Janice, por su parte, deja claro que, al ser un recurso inherente a todas y cada una de las profesiones, la formación continua siempre se verá como necesaria, independientemente de las adversidades.

*La educación continua siempre ha sido algo que se ha visto como necesario. [...] No puedo decir que [la pandemia] haya contribuido a la nueva visión de*

*la formación. [...] La formación continua como docente o en cualquier área del conocimiento es necesaria para cualquier profesión (Janice, nuestra traducción).*

Por último, la entrevistada Laura señala que:

*Debería tener más y estar más humanizado. [...] Debería ser más debatido entre los docentes. ¿No tienes ese tiempo de recreo en el que los profesores hablan de los alumnos? Entonces, debería haber un día así para que podamos hablar alumno por alumno, o clase por clase, no el consejo de clase, sino para que podamos observar mejor a los alumnos, observarnos a nosotros mismos (Laura, nuestra traducción).*

Todos los entrevistados perciben la importancia de la educación continua para su desarrollo profesional, lo cual fue fuertemente incentivado por la crisis sanitaria producida por la COVID-19. A pesar de que la sociedad en su conjunto y sus instituciones han retomado las actividades presenciales, hay una serie de desarrollos que aún deben ser comprendidos por los profesionales de la educación.

Según Ferreira (2006), la construcción de un "nuevo ciudadano del mundo" está en marcha y, a partir de ahora, la educación continua de calidad para los docentes será cada vez más esencial. Mirar hacia el futuro y aspirar a una educación eficaz y completa para el estudiante también implica mirar varias piezas del rompecabezas llamado educación, incluida la educación continua del maestro.

En este último bloque de análisis, se observó que la formación docente continua, a través de las concepciones de la mayoría de los docentes investigados, tiene su concepto íntimamente ligado solo a la actualización científica del educador. Además, también se verificó el modelo tradicional de esta capacitación durante la pandemia de COVID-19, que, según los relatos de los entrevistados, se restringió a actividades sincrónicas como la visualización de videos, con el objetivo de enseñar el uso de recursos tecnológicos. Finalmente, los docentes encuestados plantearon sus posturas sobre la educación continua en un futuro postpandemia, en el que la mayoría de los discursos apuntaban a una educación más efectiva, dialogada y humanizada.

## Consideraciones finales

Este artículo buscó comprender la educación continua desde la perspectiva de las docentes de educación básica en medio de la pandemia de COVID-19 y sus aportes. El objetivo principal de este artículo no es abordar las repercusiones de este período de pandemia en la formación de las docentes y sus estudiantes, sino producir reflexiones sobre la educación continua en el período de pandemia considerando las comprensiones de las docentes de educación básica en una escuela pública estatal. Ciertamente, la experiencia actual de las docentes debe dar indicios de que el período de pandemia ha dejado muchas brechas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A lo largo de este estudio, se explicó y discutió la organización de la educación continua en el contexto de la pandemia, el análisis de las perspectivas de las docentes y el reconocimiento del papel de la educación continua para la práctica docente. A partir de los relatos de los entrevistados, se identificó que la educación continua, en el momento en que se reconoce como fundamental a través del discurso, al mismo tiempo se vuelve poco comprendida cuando se pone en práctica. Otro punto que se verificó durante los análisis fue la percepción de que la educación continua se realiza sin la participación real de las docentes y desconoce las necesidades del contexto escolar.

Los datos analizados indican que aún queda mucho por hacer para que la formación continua sea comprendida por los centros, los patrocinadores, los directivos y los profesores. Es necesario que el colectivo de educadores se apropie de sus procesos formativos para convertirse en sujetos del proceso. Así, la educación continua cobra sentido ya que las docentes son protagonistas en la definición de temas, en la forma de hacer las cosas y en la definición de las metas que juntos desean alcanzar en el contexto escolar.

Dicho esto, se espera que este artículo pueda generar buenos aportes para la construcción de una visión más amplia de la educación continua, especialmente para docentes y futuros docentes. Esta visión no solo se relaciona con la importancia, sino también con la reflexión y el conocimiento sobre cómo podemos cualificar los procesos de educación continua, considerando las percepciones de las docentes no solo como consumidores de contenidos, sino también como productores de experiencias pedagógicas y conocimientos comprometidos con el aprendizaje efectivo de sus estudiantes.



## REFERENCIAS

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 3 agosto 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 53, p. 39, 2020.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação na cultura globalizada. *In*: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 318 p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO PENÍNSULA (org.). **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. 24 slides, cor. Disponível em: <https://bit.ly/3QnzTnu>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MACIEL, M. D. Autoformação docente: limites e possibilidades. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003, Recife. **Anais [...]**. Recife: SBPC, 2003. p. 1-5.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 99, p. 15-36, 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015146769. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdms45c6bxtK8XSF6tbq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 agosto 2023.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 3 agosto 2023.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento de escolas**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/43P4nlu>. Acesso em: 3 agosto 2023.

### ***CRedit Author Statement***

---

**Reconocimientos:** Agradecemos a la Universidad del Extremo Sur de Santa Catarina – UNESCO por su apoyo institucional.

**Financiación:** No hay apoyo institucional.

**Conflictos de intereses:** No hay conflictos de intereses.

**Aprobación ética:** El trabajo cumplió con la ética durante la investigación. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado y sus identidades se mantuvieron confidenciales. Se utilizaron nombres ficticios para no ser identificados.

**Disponibilidad de datos y material:** Los datos y materiales utilizados en el trabajo se presentan en el manuscrito.

**Aportes de los autores:** El aporte se realizó en la investigación de campo, recolección de datos, análisis e interpretación de los datos y redacción del texto.

---

**Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.**  
Corrección, formateo, normalización y traducción.

