

Un giro necesario en la formación continuada del profesorado

A necessary turn in continuing teacher education

Roseli Rodrigues de Mello^{1,2,3*} , Rafaela Maria Rodrigues^{2,3} , Bruno Cortegoso Prezenszky² 

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, São Carlos, SP, Brasil

² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas, Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), São Carlos, SP, Brasil

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos, SP, Brasil

CÓMO CITAR: MELLO, R. R.; RODRIGUES, R. M.; PREZENSZKY, B. C. Un giro necesario en la formación continuada del profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e20222, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.2022201>

Resumen

La práctica docente se ha considerado lugar y contenido de la formación del profesorado, perdiendo el vínculo con la función social de la profesión. Es necesario un giro en el debate, reconectando la docencia con su naturaleza intelectual, orientada hacia el aprendizaje de los alumnos. El artículo presenta un proceso de formación desarrollado en estudio de caso en una escuela infantil y primaria de jornada completa en ciudad mediana del estado de São Paulo. Tras la formación, los profesores respondieron un cuestionario, y las gestoras elaboraron informes y participaron en un grupo focal sobre el proceso de formación y la enseñanza en la escuela. Fueron producidos datos cuantitativos y cualitativos, organizados en categorías inductivas y deductivas. Los resultados evidenciaron la adhesión de los profesores al programa. Al poner en práctica las acciones estudiadas, las directoras destacaron que se había producido una mejora significativa en las herramientas adquiridas para las acciones educativas. Se demuestra la necesidad de una base científica para la formación continua del profesorado.

Palabras clave: formación de profesores; formación en servicio; práctica docente.

Abstract

Teaching has been considered the *locus* and content of teacher training, losing the link with the social function of the profession. Therefore, it is necessary to turn the debate around, reconnecting teaching with its intellectual nature, focused on student learning. The article shows a training process developed in a case study at a full-time kindergarten and primary school in a medium-sized city in the state of São Paulo. After the course, the teachers answered a questionnaire and the school managers produced reports on the training process and practices in the school. Quantitative and qualitative data were produced and organized into inductive and deductive categories. The results highlight the engagement of the teachers to the training process. When implementing some of the actions studied, the managers highlighted that there had been a significant improvement in the tools acquired for school practices. The need for scientific evidence as basis for in-service teacher education was demonstrated.

Keywords: teacher education; in-service education; teaching practice.

INTRODUCCIÓN

En sentido amplio, en la última década del siglo XX y en las primeras del siglo XXI, las investigaciones, políticas y debates internacionales sobre la formación docente han estado enfocadas en el estudio y en la intervención a partir del pensamiento del profesorado (Clark; Yinger, 1977; Borko; Livingston; Shavelson, 1990; Brugar et al., 2023) y sus creencias (Fives et al., 2019; Clark; Peterson, 1984; Ashton; Davies, 2015; Widiastuti et al., 2020), además del convivio y la práctica con compañeros en escuelas específicas (Hayes, 1990; Yogev, 1997), o como comunidades de práctica (Sutherland; Scanlon; Sperring, 2005; Westheimer, 2008; Jimenez-Silva; Olson, 2012). Los procesos de mentoría y tutoría (Feiman-Nemser; Parker, 1992; Hansford; Ehrich; Tennent, 2004; Hudson; Spooner-Lane; Murray, 2013) también apuntan como temas de estudio y como acciones formativas. Autoras y autores como Shulman (1986), Elbaz (1983), Clandinin (1986) y Darling-Hammond (2020) fueron y siguen siendo referencias fundamentales en este debate.

***Autor correspondiente:** roseli@ufscar.br

Enviado: Mayo 09, 2025

Revisado: Octubre 14, 2025

Aprobado: Octubre 16, 2025

Apoyo financiero: Las autoras y el autor declaran haber recibido apoyo financiero de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP, Brasil) (Subvención: Enseñanza pública, número de proceso 2022/06825-0) para la investigación, la autoría y la publicación de este artículo. El financiador no participó en el diseño del estudio, la recopilación, el análisis y la interpretación de los datos, la redacción de este artículo ni la decisión de enviarlo para su publicación.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación del comité de ética: CAAE 69346223.0.0000.5504.

Disponibilidad de datos: Solicitar acceso a la autora correspondiente al repositorio: <https://repositorio.ufscar.br/workspace/items/35653/view>. Trabajo realizado en Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.



Este es un artículo publicado en acceso abierto (Open Access) bajo la licencia Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, sin restricciones siempre que el trabajo original sea debidamente citado.

A lo largo de las décadas, la evolución de los enfoques, que no son excluyentes entre sí, fueron profundizando diferencias con base en miradas teóricas a lo que se refiere al proceso de enseñanza y al rol del docente. En Brasil, en muchos casos, la práctica docente efectiva es, a la vez, lugar, tema y finalidad única de la formación, con el riesgo de que la docencia sea analizada como si fuera una profesión de un “ser para sí” y no de un “ser con el otro” (Freire, 2003) y, añadimos, “un ser para el otro ser”, una vez que la responsabilidad social de la profesión es la formación para la ciudadanía. Se han producido escisiones que no podrían presentarse como elementos opuestos, tales como: proceso de enseñanza *versus* resultados de aprendizaje o políticas de control de la actuación docente y docencia para equidad y justicia social. Vale subrayar que Darling-Hammond (2020) hace una amplia síntesis respecto a la necesidad de basar la formación inicial y continua del profesorado en las constataciones presentadas por la ciencia de la educación para que su expertise esté volcada a la mejora de vida de la ciudadanía. Cochran-Smith (2020), por su vez, subraya la necesidad del profesorado comprometerse con la justicia social y con la equidad. Aunque en Brasil se haya caminado por vías más subjetivistas de la docencia, en otras regiones del globo encontramos apoyo para debatir los caminos más volcados a la conexión entre formación y actuación docentes y logros escolares de estudiantes en términos de conocimiento científico y formación ética, a la vez. La síntesis realizada por Ferreira, Marques y Santos (2024, p. 70) expresa la idea respecto al desarrollo docente como necesidad en la profesión, pero también como responsabilidad social. Tales autores indican que

Las exigencias actuales del ser docente hacen imprescindible que el docente se reconozca como un profesional en constante aprendizaje y desarrollo y como un aprendiz permanente que considera su éxito relacionado con el nivel de éxito alcanzado por los estudiantes.

Añaden la idea de que es importante comprender el aprendizaje docente como permanente, en el que el docente se concibe como aprendiz de su propia práctica significativa de enseñanza, desde una perspectiva de actividad reflexiva, tal como lo propone Schön (1991). Con base en Davis et al. (2012), concluye que existe un consenso mundial respecto a la formación docente: ser docente implica un proceso permanente de desarrollo personal y profesional.

Sin embargo, considerando rasgos más o menos subjetivistas en los aportes de la formación, lo que acá se advierte es que los estudios de la formación docente, o sobre el desarrollo profesional docente, o sobre las actuaciones docentes dirigidas a reflexiones prácticas y éticas, si endógenas, pueden romper el significado mismo de la profesión, que es social. O sea, al enfatizar el papel del profesional de la educación solamente como persona, o solamente como practicante, el riesgo es el olvido del rol intelectual que tiene y que debe estar enfocado al propósito de su trabajo, como ya dicho, que es social. Así, combinar la formación docente con los resultados del aprendizaje instrumental y la formación ética de los estudiantes es lo que caracteriza a la profesión.

Este artículo presenta los datos de una investigación sobre un modelo dialógico de formación continua para profesionales de la educación, desarrollado en colaboración con una escuela de educación infantil y primaria de Brasil. Dicha escuela, ubicada en una ciudad del interior del estado de São Paulo, cuenta con 1200 estudiantes y 126 docentes.

Partiendo de un marco teórico basado en los estudios sobre eficacia escolar y la efectividad de la actuación docente para el aprendizaje y el desarrollo ético estudiantil, se propone una alternativa para ir más allá: adoptar una formación desde una perspectiva dialógica y fundamentada en evidencias de impacto social. El objetivo es profundizar el debate acerca del sentido social e intelectual del trabajo docente y, simultáneamente, reflexionar sobre los enfoques y fuentes de su formación.

Significado y sentido de la docencia: éxito escolar del alumnado y convivencia fructuosa entre todos
Vygotsky (2009) ofrece los conceptos de significado y sentido, los cuales resultan útiles para los argumentos desarrollados en este artículo. El significado se refiere a aspectos objetivos y compartidos, más cercanos a los conceptos establecidos por la cultura. Por su parte, el sentido permite, comprender que en ese ámbito se tratan de aspectos más subjetivos, idiosincráticos

y personales. Aunque los sentidos puedan alejarse del significado, los dos están vinculados en el proceso del pensamiento. En ese punto, Freire (2003) destaca la relación directa entre objetividad y subjetividad, al argumentar que no hay objetividad sin subjetividad y, a la vez, no hay subjetividad sin objetividad. Esta relación constituye la base del concepto de intersubjetividad, que destaca el diálogo como principal operante. La construcción de la realidad es social e involucra a todas las personas que en ella están (Berger; Luckmann, 1973). Por eso, se entiende lo que Tomasello et al. (2005) también aportan comprensión sobre la mente humana como una mente dialógica, o sea, lo que uno piensa y hace se relaciona directamente con sus interacciones. Dicho esto, el rol social del profesorado en la interacción directa con el alumnado resulta fundamental para el éxito del aprendizaje y de su la formación ética. Sin embargo, si las acciones educativas se fundamentan en presupuestos equivocados (por ejemplo, la idea de que el desarrollo humano se da en fases consecutivas, o la idea de que las personas adultas no deben guiar el aprendizaje de las y de los estudiantes – ver American Psychological Association, 2015), se van a generar acciones educativas que frenarán el aprendizaje y el desarrollo de niñas y niños, adolescentes, jóvenes e incluso adultos. Así, hay que reposicionar las teorías, discursos y actuaciones formativas del profesorado para que los profesionales no dejen de considerar el impacto directo que sus creencias, elecciones y acciones ejercen sobre el alumnado. Por eso, no es suficiente investigar la forma utilizada para la formación docente en grado o en servicio. Es fundamental la elección del contenido en la formación. En ese sentido, hay que preguntarse: ¿reflexión sobre qué?, ¿pensamiento sobre qué?, ¿diálogo sobre qué?, ¿crítica sobre qué? ¿mentoría sobre qué?

Para cumplir su rol social, los sentidos de la docencia deberían construirse a través de un amplio diálogo entre diferentes actores escolares y no escolares, con base en evidencias de impacto social dirigido a alcanzar el aprendizaje científico de alta calidad por todo el alumnado, asimismo enfocándose en la convivencia fructuosa entre todos. Para lograr el impacto social de la ciencia, en ciencias sociales y educación, Flecha (2015) indica que es necesario garantizar a la población un amplio acceso a: a) revisiones de lo producido entre los diferentes temas en investigaciones científicas publicadas en periódicos científicos y b) análisis y difusión sobre dónde se transfirió dicho conocimiento y qué resultados se alcanzaron.

Así, procesos y resultados pueden ir a diálogo público, enlazando significado y sentido de la mejor manera posible. Con eso, tener como parámetro de acción para la docencia es el punto de llegada con qué sueña la comunidad, en la formación intelectual y, a la vez, la formación ética del alumnado. Para tanto, tomar el mundo objetivo, el mundo social, y el mundo subjetivo de los actores (Habermas, 1992) de una comunidad escolar es un camino concreto para el diálogo y para las acciones consensuadas, como ya lo ha demostrado la transformación de escuelas en comunidades de aprendizaje (Aubert et al., 2016; Flecha, 1997). A lo que se refiere a la formación docente, los significados de la docencia están conectados con el éxito en el proceso de formación de los estudiantes. De acuerdo con lo que la ciencia ya demuestra, como lo describe Darling-Hammond (2020). Actuaciones Educativas de Éxito (Flecha, 2015), de las cuales en ese artículo se destaca la Formación Dialógica Pedagógica del Profesorado están fundamentadas en evidencias de impacto social.

Las actuaciones educativas de éxito son las que cumplen 4 criterios fundamentales (Flecha, 2015): 1. Estar generando las más grandes mejoras de resultados en la práctica; 2. Transferencia de ese éxito a diversos contextos; 3. Que los dos puntos anteriores sean demostrados en investigaciones científicas que consideren todas las voces; 4. Que los tres puntos anteriores hayan sido reconocidos por medio de publicaciones pertenecientes a la comunidad científica internacional.

Tales criterios fueron utilizados en la investigación titulada Includ-Ed, desarrollada en 14 países de la Unión Europea y coordinada por la Comunidad de Investigación en Excelencia para Todos (CREA), de la Universidad de Barcelona. En dicha investigación, fueron diseñadas y validadas 7 Actuaciones Educativas de Éxito (AEE): tertulias dialógicas (Mello; Braga; Gabassa, 2012), grupos interactivos (Oliver; Valls, 2004), participación educativa de la comunidad, extensión del tiempo de estudio o la biblioteca tutorizada (Aubert et al., 2016), formación de familiares (Flecha, 2015), modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Flecha, 2015) y la formación dialógica científica del profesorado. El enfoque del presente trabajo se centra en esta última AEE.

La Formación Dialógica y Científica de Profesores se refiere a la formación de profesores basada en enfoques dialógicos científicos y teóricos, con el objetivo de sobrepasar las actuaciones pedagógicas basadas únicamente en opiniones, para adoptar evidencias reconocidas por la comunidad científica. Es cierto que los profesores necesitan estar en constante formación, pero también necesitan capacitación para desarrollar las AEE en la escuela, y por ello se realizan las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD). Esta Tertulia, dirigida a profesores, se caracteriza por ser un grupo de diálogo entre docentes en el que se proponen lecturas compartidas de textos pedagógicos comprobados por la ciencia y con perspectiva dialógica y transformativa, en el que se ponen de manifiesto ideas como la construcción colectiva del conocimiento y la imprescindible relación entre teoría y práctica. En ese momento, es posible compartir, además de la teoría, sentimientos y experiencias que permean la acción de enseñar y de aprender (Gomes, 2016).

Diversas investigaciones han destacado el TPD como una herramienta clave para la formación inicial y continua del profesorado, posibilitando el acceso a publicaciones científicas de impacto internacional. Con ello se genera la construcción colectiva del conocimiento, la reflexión entre teoría y práctica, el aumento de la capacidad de comunicación y argumentación, la promoción de la convivencia solidaria, la autonomía pedagógica y también el aprendizaje instrumental. Algunas de las investigaciones han comprobado la transferibilidad de la TPD para el contexto brasileño (Silva; Braga; Mello, 2022; Silva, 2023; Rodrigues, 2023; Silva et al., 2023).

Silva; Braga; Mello (2022) destacan la importancia de la formación en Aprendizaje Dialógico, especialmente a través de las TPD, en el período de aislamiento social y aprendizaje a distancia debido a la pandemia de COVID-19. Esta formación, basada en evidencias científicas, ha ayudado a los profesionales a enfrentar desafíos profesionales y cotidianos, es decir, ha sido la clave para la transformación.

Silva (2023) destaca que las TPD promueven la autonomía y la seguridad de los profesores en la toma de decisiones pedagógicas, al profundizar sus fundamentos teóricos y científicos. Rodrigues (2023) señala que las TPD son esenciales para el abordaje y la prevención de la violencia en el ambiente escolar, como la violencia sexual en contra de niños y adolescentes. En el mismo año, Silva et al. (2023), en un estudio derivado del curso de formación Aprendizaje Dialógico durante la pandemia de COVID-19, observó que las TPD brindaban apoyo a los participantes para hacer frente a los desafíos tanto en su vida escolar cotidiana como en su vida personal.

En resumen, la TPD aparece como estrategia transformadora en el ámbito educativo al reunir teoría y práctica en un espacio de discusión y reflexión colaborativa entre educadores. La formación basada en evidencias científicas fortalece no sólo el desarrollo profesional de los docentes, sino también la promoción de un ambiente escolar más inclusivo y seguro. La investigación destaca el papel vital de las TPD en la configuración y en la superación de los retos contemporáneos, desde la adaptación durante crisis como la pandemia de COVID-19 hasta la prevención de la violencia en el entorno escolar. De este modo, al fomentar la autonomía, la seguridad y la solidaridad entre los educadores, las TPD se han consolidado como una herramienta esencial en la construcción de una educación humanizada y de calidad. El equipo investigativo de las autoras y autor del presente artículo han desarrollado en investigaciones anteriores la transferibilidad de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas a Brasil, en acciones formativas realizadas en asignaturas de Pedagogía y Profesorados, como en acciones de formación continuada del profesorado en ejercicio de la profesión. Ahora lo hacemos en acciones en una única escuela, o sea, en la formación docente en servicio basada en una escuela.

MÉTODO

El artículo difunde parte de los datos de investigación fomentada por la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP). La investigación se desarrolló entre mayo de 2023 y abril de 2025, en el Programa de Mejora de la Enseñanza Pública. La formación con base en evidencia de impacto social es uno de los objetos estudiados a lo largo del proyecto.

El estudio de caso: formación de profesorado con base en evidencias de impacto social

Con el reto de compaginar la formación docente con los resultados del aprendizaje instrumental y la formación ética de los estudiantes, se presenta el trabajo de formación basada en evidencia de impacto social evaluado en estudio de caso de una escuela de preescolar y primaria en ciudad del interior del Estado de São Paulo, en Brasil.

A lo largo del año de 2023, fueron realizados 11 encuentros formativos en línea y 4 presenciales. Los encuentros con el profesorado y también con el equipo directivo de la escuela tuvieron la duración de dos horas y media, en las cuales se trabajaron los siguientes temas: aprendizaje dialógico en la sociedad de la información, las bases, evidencias y profundización en cada AEE mencionada.

Para cada encuentro, los profesionales leían anticipadamente un texto sobre el tema indicado por el equipo investigativo y destacaban párrafos para comentar durante la reunión. En la dinámica, una persona del equipo de investigación hacía una breve presentación del contenido, seguida por turnos de palabras entre los participantes. Por lo general, los profesionales presentaban dudas, pensamientos, discordancias y reflexiones con argumentos direccionados a la práctica docente. Merece destacar que esa dinámica corresponde a la estructura básica de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, creadas e investigadas para validación por investigadoras e investigadores de la Comunidad Internacional de Investigación en Excelencia para Todos (CREA), de la Universidad de Barcelona (Flecha, 2015).

La co-creación, organización y análisis de los datos

Los educadores de la escuela empezaron a implementar las actuaciones educativas de éxito a lo largo de 2023 y durante el proceso compartieron dudas, resultados y opiniones respecto al proceso de desarrollo y resultados. Por lo general, los materiales que fomentan las discusiones están registrados en fotos, videos y relatos escritos. Concluida la etapa de formación, el profesorado contestó individualmente una encuesta con seis secciones (caracterización personal, perfil socioeconómico, hábitos de lectura y de uso de internet, datos profesionales, formación profesional, y contribuciones de la formación dialógica pedagógica realizada en la investigación) con 43 cuestiones cerradas y 13 abiertas. En ese texto son analizadas las cuestiones de la sección 5 de la encuesta (cerradas y en escala Likert) sobre aspectos relacionados a la propia formación de grado y postgrado, experiencia docente anterior y en la escuela, relación con la escuela y con la profesión, y las cuestiones cerradas y abiertas sobre la experiencia formativa y posibilidad de seguir implementando actuaciones con base en evidencias con impacto social.

El equipo directivo ha producido un informe que caracterizó a la escuela en su historia, rutinas, procesos formativos, experiencia del equipo de gestión de la escuela, la comunidad de entorno, los familiares, estudiantes y retos a alcanzar. Además, participaron de un grupo focal sobre la experiencia formativa y de actuación en la escuela con base en evidencias de impacto social. Cada participante también ha rellenado un informe individual sobre la experiencia. Los datos emergen de ese conjunto de materiales.

Los datos cualitativos fueron transcritos por el equipo investigativo, resultando en un material textual. Los datos textuales obtenidos en los informes, en el grupo focal y en las cuestiones abiertas del cuestionario fueron leídos por las autoras y autor del artículo y organizados separadamente, generando temas y categorías de análisis (Bogdan; Biklen, 1991). Posteriormente, en reuniones en línea, se han discutido datos y argumentos con el fin de llegar a las categorías emergentes del material. Los datos cuantitativos fueron organizados y manejados en forma de porcentaje, pues se trata de una única escuela como estudio de caso.

La escuela y las personas participantes en la investigación

Con base tanto en el informe producido por los directivos de la escuela como en el grupo focal, se puede afirmar que el edificio de la escuela está ubicado en la periferia de la ciudad, llegando a las afueras. La escuela está constituida por amplio espacio de jardines, cuadra deportiva y otros espacios libres, las clases se desarrollan entre 21 salones de clase que pertenecen al edificio. Hay más 41 salones de clase en otros edificios, que están más lejanos del edificio central. Así, se tiene un total de 62 salones de clases que atienden a 1.200 estudiantes,

considerando el año de 2023. De los 1.200 estudiantes, 50,4% eran del sexo femenino y 49,53 del sexo masculino), 49 clases se realizaron en turno completo. Como el edificio no abarca a todo el alumnado a la vez, para el funcionamiento diario de las clases, a cada día, de 7h30 a 11h30, la mitad del alumnado permanece en el edificio de la escuela mientras la otra mitad se traslada en autobuses para cinco otros edificios donde son realizadas actividades complementarias. Después de la comida, los y las estudiantes que estaban afuera vuelven a la escuela central en los mismos autobuses y los que han estudiado en la escuela por la mañana suben en los autobuses para asistir, por la tarde, a las actividades complementarias en los otros edificios. Los autobuses regresan a la escuela a las 16h30 con la segunda mitad de los estudiantes. Es una operación minuciosamente preparada y acompañada por las gestoras y personal asistente de la escuela. El flujo de estudiantes en el edificio de la escuela es tan intenso que en sus pasillos hay semáforos como los que encontramos en las esquinas de las ciudades. Es una escuela con flujo y con demanda impresionantes y que hace dudar que sería posible el mínimo cuidado con el buen convivio y con el aprendizaje.

La institución fue creada en 1998 y, en sus primeros 2 años, 5 personas distintas ocuparon su gestión. Era considerada una organización escolar de muy difícil trabajo. En 2000, Aline (nombre ficticio) ha asumido el puesto de directiva, en él permaneciendo hasta los días de hoy. Cuando Aline asumió el puesto de trabajo y pronto presentó al equipo de docentes y de apoyo una propuesta tanto de organización de la enseñanza, como del funcionamiento de la escuela, pero ha dejado claro que estaría dispuesta a negociar otras maneras de trabajo en caso de que el equipo presentase una propuesta mejor para garantizar el aprendizaje del alumnado. En el grupo focal, se ha notado que, durante los 23 años de trabajo, Aline fue componiendo el equipo y generando un clima de confianza y actuación distribuida, lo que lleva a entender su liderazgo como promotor del éxito de la escuela, o sea, un liderazgo que “permite que los demás actúen” y que “anima la voluntad del otro” (Costa; Bento, 2015), o cómo definen Maureira-Cabrera et al. (2023), un liderazgo distribuido. Pero, lo más importante, lo que describen las personas del equipo gestor, con el paso de los años el liderazgo ejercido por Aline funciona más como orientación inclusiva y buenos resultados académicos, tal cual se destaca en el estudio de Valdés (2023) sobre escuelas donde el liderazgo se hace notar.

La escuela de ese estudio de caso, contrariando predicciones por la composición de su alumnado por población de riesgo (pobreza, desempleo, viviendas en barrio de narcotráfico) fue, con el trabajo de gestión, de docencia y de apoyo, construyendo un mejor aprendizaje para el alumnado. Eso se puede comprobar en la evolución de los índices del desempeño de su alumnado en exámenes nacionales: 4,0 (en 2007), 4,5 (en 2009), 4,8 (en 2011), 5,1 (en 2013), 6,0 (en 2015), 7,0 (en 2017), 7,3 (en 2019), 7,1 (en 2021) – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). El 2022, cuando se les fue propuesto el desarrollo del proyecto de intervención e investigación, el índice de la escuela había bajado 0,2, de 2019 para 2021, y nuevas dificultades se habían impuesto a los profesionales con el regreso presencial a la escuela tras la pandemia de Covid-19, fueron estos los motivos expresos para la adhesión del equipo directivo a la propuesta.

Así, la formación pedagógica dialógica del equipo de la escuela tuvo inicio en 2023, con 113 profesoras y profesores, 10 gestoras de la escuela (entre directiva, subdirectivas, coordinadoras pedagógicas, gestión de turnos de aula, gestión de patio) y dos coordinadoras vinculadas a la Secretaría de Educación de la ciudad. De ese total, 58 profesoras eran de contrato estable en la escuela, lo que significa que en un nuevo año escolar serían ellas que permanecerían en la escuela; los demás podrían perder sus puestos de trabajo para otros que acumularon un puntaje superior en la vida laboral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el informe redactado por dos coordinadoras vinculadas a la Secretaría de Educación, se indicó que son tres tipos de acción formativa dirigidas al profesorado en la municipalidad: a) una vez al mes, en el centro de formación de profesorado de la ciudad, se dan charlas que tratan de temas que les parezca importante a los técnicos y técnicas de la propia Secretaría; b) semanalmente, en las propias escuelas, se organizan formación por el equipo directivo, y c) la formación de carácter individual, por iniciativa individual del propio profesor o profesora.

Al comparar esas acciones formativas, ellas no son diferentes de las desarrolladas en otras localidades de Brasil desde la primera década del siglo XXI. Estudio desarrollado por Davis et al. (2012) ya indicaba ese tipo de tendencia en el país.

Las encuestas dirigidas al profesorado de la escuela – 41 de los 126 docentes firmaron el término de consentimiento libre y esclarecido para contestar las preguntas, por lo tanto, 33% del profesorado en formación – denotan características de la formación del personal en esa unidad educativa. De las participantes, 39 eran mujeres y 2 hombres. Diez (24,4%) eran de profesorado iniciante, o sea, con hasta 5 años de experiencia; 36,6% se encontraban en medio de carrera (de 6 a 15 años de experiencia) y 39% entre 16 y 25 años de profesión, o más. Aunque 23,3% trabajaban en esa escuela hacía más de 6 años, la gran mayoría, 76,7%, trabajaba hacía cinco años o menos. Un 61%, se dedicaba solamente a esa escuela, mientras 31,7% trabajaban en dos escuelas y 7,3% en como mínimo 3 escuelas – lo que es común en Brasil y que en mucho impacta la calidad del trabajo y a la vez a la salud docente. En términos de horas semanales trabajadas en la escuela, incluyendo el periodo reservado a estudios y reuniones pedagógicas, 38,8% lo dedicaban hasta 30 horas semanales y 61,20% dedicaban de 30 a 40 horas de trabajo semanal a la escuela – que es una de las pocas en Brasil de tiempo completo (datos del Ministerio de Educación indican que en 2022 solamente 14% del alumnado del país estudiaba en escuela de tiempo completo, mientras todos los otros estaban en escuelas de turnos de 5 horas).

Sobre la formación de pregrado del profesorado de la escuela, el 100% de los docentes ha concluido el profesorado específico o pedagogía. En cuanto a formación por iniciativa individual, 87,8% se han dedicado a formación en postgrado, siendo 85,7% en especialización de 360 horas. En 2023, 19,5% estaban cursando de manera autónoma una formación más. Esa situación es mucho mejor que el promedio brasileño, pues cerca de 40% de los docentes en Brasil poseen formación inadecuada (Brasil, 2024).

Respecto a la Formación Dialógica Pedagógica realizada en la escuela, en la investigación en el año de 2023, en la escala Likert, con las opciones: estoy totalmente en desacuerdo, estoy en desacuerdo, estoy de acuerdo, estoy totalmente de acuerdo, considerándose las dos últimas alternativas, el profesorado ha mayoritariamente contestado que la acción ha contribuido razonablemente o mucho para: a) Profundizar los conocimientos sobre los contenidos que se enseña: 78%; b) Comprender el proceso de aprendizaje: 83%; c) Perfeccionar los procesos evaluativos de las clases: 75%; d) Perfeccionar las prácticas de enseñanza: 80%; e) Mejorar la mediación de conflictos en clase: 80%.

Los altos porcentajes demuestran un alto impacto de las lecturas y los diálogos realizados a lo largo de los encuentros formativos. Parecen haber ofrecido instrumentos para la actuación docente. Eso supone que la formación anclada en evidencias científicas de impacto, como lo son las AEE, ofrecieron recursos efectivos al profesorado para su práctica involucrada al aprendizaje y a la formación ética de los estudiantes. Recuperando acá que uno de los motivos que ha llevado a la gestión de la escuela adherir a la investigación fue el aumento de conflictos entre los estudiantes en el regreso presencial, tras la pandemia de Covid-19, los 80% indicados a la contribución de la formación en la mejora de la mediación de conflictos en clase es un porcentaje bastante significativo.

En conceptos y actuaciones educativas de éxito propiamente dichas, los temas de la formación indicados por más de 50% del profesorado como muy relevantes fueron: 1) Tertulias Literarias Dialógicas (80,5%); 2) Aprendizaje Dialógico (65,9%), 3) lectura (56,1%), y 4) grupos interactivos (51,2%).

Las Tertulias Literarias Dialógicas fueron, además, las AEE más desarrolladas en la escuela, recibiendo aprobación del profesorado, de los familiares y de los estudiantes. Ruth (vicedirectora de la escuela) en su informe personal así explica el impacto de las TDL en la práctica docente en la escuela:

[...] ellas [las docentes de primero de primaria] relataron que pudieron observar una mejora significativa en la oralidad y comprensión lectora de los estudiantes. Pues la investigación trajo cambios en cómo pensar el desarrollo de prácticas y estrategias más dialógicas, enfocando los objetivos y actividades de lectura.

Sandra Laura, coordinadora pedagógica de la enseñanza fundamental, también ha registrado en su informe individual de investigación el impacto de la implementación de las TLD:

[...] la realización de Tertulias literarias Dialógicas ha incentivado al profesorado a validar y valorar las AEEs, una vez que ya es posible observar resultados positivos en la oralidad y argumentación, respecto a los turnos de habla y motivación a la lectura".

Sandra Leite, coordinadora de lectura en la escuela, en su informe describe:

"Mejora en la convivencia entre pares porque a través de los principios del aprendizaje dialógico los alumnos pasaron a observar sus actitudes y la de los colegas; desarrollo del habla argumentativa y mejora del repertorio de vocabulario de los alumnos, porque, antes, los estudiantes presentaban solamente un habla expresiva [afirmativo o negativo], sin elaborar un argumento lógico que les condujera a una razón, y ahora conocen al significado. pasaron a utilizar otros grupos de palabras presentes en los textos clásicos.

Aurea Rita, coordinadora de patio y flujo en la escuela, ha indicado que conocer e implementar a las Tertulias Literarias Dialógicas llevaron a las gestoras y docentes a transformar el proyecto de lectura que ya desarrollaban en la escuela desde hace 6 años y por el cual tenían mucho aprecio. De los 28 títulos leídos por niños y niñas de primaria a lo largo de los 5 años de estudios, el profesorado eligió nuevos títulos, ahora entre los de literatura clásica universal, tal cual demuestran las evidencias de impacto de las TLD.

En el cuestionario, cuando encuestadas respecto a cómo se sentían para implementar con autonomía las AEE en sus clases en 2024, solamente 17,1% indicaron que se sentían seguras para ello. Las demás profesionales señalaron: a) necesitar de apoyo para la realización de cada AEE (36,6%); b) estudios y diálogos en las horas de estudio formativo semanal del profesorado en la escuela (26,8%), y c) nueva formación intensiva (14,6%). Dos docentes contestaron que no tenían la intención de trabajar con las AEE, justificándose que "no me siento motivado", "no hay tiempo suficiente en mis clases".

Cuando preguntadas sobre sugerencias para la formación en el próximo año, fue interesante notar que la mayoría de las respuestas al cuestionario ha sido que no las tendrían. Solamente tres docentes presentaron respuestas que remiten a prácticas formativas dominantes en Brasil en la actualidad y desconectadas de la formación con base en evidencias de impacto: a) discusión de casos de enseñanza; b) que fueron charlas expositivas y en línea (justificativa: serían más dinámicas); c) "menos aporte teórico y más intercambio de experiencias/vivencias para mejorar a la motivación".

En coherencia con la formación pedagógica dialógica del profesorado, para estudio de actuaciones educativas que garanticen éxito de aprendizaje y de las buenas interacciones entre estudiantes, las sugerencias fueron 5, cuatro de las cuales señalan la ejemplificación de las AEE con base en situaciones concretas presentadas en vídeo, e/o presentación de vivencias o experiencias de quien las realizó. Una respuesta apunta a la necesidad de tener más disponibilidad de horarios para realizar las AEE en la escuela. En todas las sugerencias se nota que ejemplos concretos de cómo poner en marcha a las AEE surge como complemento de las lecturas de los textos estudiados y que presentan actuaciones con base en evidencias científicas con impacto social, o sea, con mejora de la vida escolar de las y los estudiantes.

En los informes individuales de las gestoras de la escuela, responsables por la formación del profesorado en la institución, sus constataciones y percepciones evidencian muchos elementos transformadores y solamente un excluyente en la formación realizada en la escuela en 2023.

Aline argumentó respecto al desarrollo de una profesionalidad y de competencias docentes fundamentadas en evidencias científicas y más responsable con el impacto social de la práctica. Así que, la acción docente deja de ser opinativa, y concluye: "[...] impulsa una acción más consistente, diseccionándolos para el lugar de profesionales intelectuales que son". En la misma dirección, Amanda (vicedirectora) subraya las bases científicas de los textos para la formación del profesorado, superando las ideas opinativas que conducían las interlocuciones en la escuela, antes de la intervención investigativa. Pero, indica la insuficiencia de formación realizada en 2023 para la sensibilización, adhesión y autonomía de todo el profesorado.

Esto está de acuerdo con investigaciones anteriores que apuntan las TPD como proceso continuo de formación del profesorado y de sostenibilidad de las AEE. En sus propias palabras: *"Considero oportuno indicar que observamos que apenas el proceso de formación teórica/científica no es lo suficiente para sensibilizar y movilizar los docentes a colocar en marcha a las AEEs"*.

Rosa (vicedirectora), por su vez, ha ponderado que las TPD incidieron sobre dos aspectos en el trabajo de la escuela: sobre el cambio del pensamiento del profesorado en base al conocimiento científico, buscando resultados de aprendizaje del alumnado y en la práctica docente con acciones más dialógicas con los estudiantes, y la comprensión de que es necesario el ofrecimiento de andamiaje a ellos y ellas, lo que no sucedía antes. Laura (coordinadora pedagógica general) se manifestó en este mismo sentido.

Sandra Leite (coordinadora de lectura) ha resaltado las TPD como lugar de reflexión, pero situadas en conocimiento científico y evaluación de la propia práctica. El incentivo a la lectura, tanto al profesorado, cuanto, al alumnado, es también por ella subrayado. Antes de la formación, el profesorado poco se dedicaba a lectura y mucho menos a textos científicos.

Julia (coordinadora pedagógica) argumenta, en el mismo sentido que las colegas anteriores, subrayando el desarrollo profesional y personal del equipo propiciado por las TPD:

Además de las reflexiones realizadas durante las tareas y reuniones sobre los temas y contenidos, estas actividades han tenido un impacto positivo en la práctica, mejorando y contribuyendo a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo académico y personal.

Sandra Laura, coordinadora pedagógica de primaria, parece sintetizar el pensamiento de las demás en cuanto al enriquecimiento aportado por las TPD a la formación del profesorado en servicio en la escuela:

Reflexiones colectivas sobre el trabajo docente: acciones pedagógicas basadas en el conocimiento científico [para promover resultados] y no en el sentido común/experiencias; desarrollo de prácticas/estrategias más dialógicas; enfoque en los objetivos y actividades de lectura (Currículo PYME, AEEs); Los artículos, vídeos, consideraciones y actividades realizadas en los encuentros de formación de profesores con el equipo de investigación sirvieron de base para discusiones posteriores durante las reuniones mantenidas entre la coordinadora y el equipo de profesores. Como resultado, comenzamos a tener una mirada más crítica y dialogante sobre las prácticas ya realizadas, las situaciones de enseñanza y las intervenciones con los alumnos.

Ruth, coordinadora de educación infantil, está de acuerdo con lo que Sandra Laura explica sobre las TDL. Y como Amanda, menciona sus altas expectativas con la implementación de las AEE para fomentar la participación de las familias en la escuela. Por fin, Aurea Rita, coordinadora de patio y de flujo en la escuela, entiende que las acciones formativas de las gestoras, basadas en conocimiento científico y de impacto social, son un camino que está funcionando:

Creo que nos estamos moviendo en una dirección asertiva hacia el progreso en el aprendizaje de nuestros alumnos. La planificación y la aplicación de las AES están cada día más consolidadas, y están siendo aceptadas y comprendidas por el personal de la escuela y por la comunidad.

Finalmente, es importante resaltar que en ese primer año de implementación de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas en la escuela un elemento diferente ha emergido en el grupo focal comunicativo realizado con las gestoras y algunas profesoras de la escuela y eso se refiere al hecho de que los artículos estudiados frecuentemente estaban en otro idioma que no el portugués. Julia explica la dificultad:

Sentí un poco de dificultad cuando llegaron los textos en inglés, y entonces comencé, wow, ¿y ahora qué? Porque es fin de semana, te toca el domingo para leer y responder, y luego se termina, sentí un poco difícil en ese momento, tuve que traducir para responder, llegué un poco tarde, por eso, en las actividades.

Es importante considerar que, en Brasil, hace décadas que hay un discurso coercitivo en contra del aprendizaje de inglés, principalmente en relación a las clases populares, con el argumento de que sería una especie de dominación/colonización. Así que el índice de dominio de inglés es bajo. Mismo con el uso de los traductores en línea, muchas personas relatan dificultad.

Considerando los datos del primer año de investigación, se puede concluir que la formación dialógica con base en lectura y discusión de textos científicos con evidencias de impacto social produce resultados inmediatos en la mejora de la formación y de la práctica docente fundamentada en el aprendizaje del alumnado y mejora de la convivencia. Enfrentarse a la costumbre de prácticas formativas opinativas, ancladas solamente en experiencias idiosincrásicas es un reto, pero la constatación de resultados en la mejora de aprendizaje y de convivio en la escuela es lo que parece motivar al profesorado a hacerlo.

Tales resultados coinciden con otros estudios. El movimiento global por la formación docente basada en evidencia científica tiene por objetivo emplear el conocimiento internacional en favor de la mejora educativa (Roca-Campos et al., 2021). Investigaciones en varios países indican que cuando los educadores tienen acceso al conocimiento científico y basan sus decisiones en esto, los resultados académicos y el ambiente escolar suelen mejorar significativamente (Toom et al., 2010; Alton-Lee, 2011; Sahlberg, 2011; Dunn et al., 2013)

CONCLUSIONES

Como conclusiones, es importante resaltar el aspecto parcial del estudio presentado, necesitando profundizar en los elementos que se presentan como obstáculos a la formación con base en evidencias de impacto social y a la adhesión a las AEE.

En cuanto a la formación del profesorado, se trata de integrar los tres mundos de que trata Habermas (1992): el mundo objetivo (bases científicas del impacto social), el mundo social (valores de esa comunidad) y el mundo subjetivo (la forma en que cada persona vive, siente y piensa sobre su enseñanza). Pero se mueve basando en el conocimiento, las expectativas circundantes y el intercambio de visiones en diálogos establecidos.

AGRADECIMIENTOS

Todos los investigadores, administradores escolares, secretarios de educación, maestros, estudiantes y sus familias que han hecho posible esta investigación..

REFERENCIAS

- ALTON-LEE, A. (Using) evidence for educational improvement. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 41, n. 3, p. 303-329, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607150>.
- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Os 20 princípios mais importantes da Psicologia para o ensino e a aprendizagem, desde o pré-escolar ao secundário**. Washington, D.C.: APA, 2015. Available from: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>. Access in: 20 Apr 2024.
- ASHTON, S.; DAVIES, R. S. Using scaffolded rubrics to improve peer assessment in a MOOC writing course. **Distance Education**, v. 36, n. 3, p. 312-334, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1081733>.
- AUBERT, A. et al. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1991.
- BORKO, H.; LIVINGSTON, C.; SHAVELSON, R. J. Teachers' thinking about instruction. **Remedial and Special Education**, Austin, v. 11, n. 6, p. 40-49, 1990. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193259001100609>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escola em Tempo Integral**. 2024. Available from: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/contexto>. Access in: 20 Apr 2024.
- BRUGAR, K. et al. Preparing the expert novice: preservice teacher thinking and efficacy in inquiry design. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 74, n. 5, p. 495-507, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871231202956>.
- CLANDININ, D. J. **Classroom practice, teacher images in action**. Londres: The Falmer Press, 1986.
- CLARK, C. M.; YINGER, R. J. Research on teacher thinking. **Curriculum Inquiry**, Toronto, v. 7, n. 4, p. 279-304, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11076224>.
- CLARK, C.; PETERSON, P. **Teachers' thought processes**. New York: Macmillan, 1984. (Occasional Paper, 72).
- COCHRAN-SMITH, M. Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy. **Action in Teacher Education**, Washington, v. 42, n. 1, p. 49-59, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1702120>.
- COSTA, A.; BENTO, A. Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 663-680, jul./set. 2015

DARLING-HAMMOND, L. Accountability in Teacher Education. **Action in Teacher Education**, Washington, v. 42, n. 1, p. 60-71, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>.

DAVIS, C. *et al.* **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012. Available from: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2452/2407>. Access in: 20 Apr 2024.

DUNN, D. *et al.* Evidence-based teaching: tools and techniques that promote learning in the psychology classroom. **Australian Journal of Psychology**, Melbourne, v. 65, n. 1, p. 5-13, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12004>.

ELBAZ, F. **Teacher thinking: a study of practical knowledge**. London: Routledge, 1983. 254 p.

FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M. B. **Mentoring in context: a comparison of two U.S. programs for beginning teachers**. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning, 1992. (NCRTL Special Report).

FERREIRA, M.; MARQUES, A.; SANTOS, S. Foundations of teaching and learning – a study with teachers on conceptions and pedagogical practices. **International Journal of Instruction**, Eskişehir, v. 17, n. 2, p. 6-84, 2024. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1725a>.

FIVES, H. *et al.* Reviews of teachers' beliefs. In: NOBLIT, G. W. (ed.). **Oxford research encyclopedias in education**. New York: Oxford University Press, 2019.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R. **Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe**. Cham: Springer, 2015. 108 p. (Springer Briefs in Education). DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003.

GOMES, R. N. **Tertúlia Dialógica Pedagógica das obras de Paulo Freire na Formação do Coordenador Pedagógico**. Barcelona: Comunidad de Aprendizaje, 2016. p. 12-24.

HABERMAS, J. **La acción comunicativa I y II**. Madrid: Taurus, 1992.

HANSFORD, B.; EHRICH, L.; TENNENT, L. Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, v. 40, n. 4, p. 518-540, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X04267118>.

HAYES, D. Opportunities and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 69, n. 1, p. 1-29, 1990. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.69.1.786253760356v747>.

HUDSON, P.; SPOONER-LANE, R.; MURRAY, M. J. Making mentoring explicit: articulating pedagogical knowledge practices. **School Leadership & Management**, Abingdon, v. 33, n. 3, p. 284-301, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724673>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Adequação da Formação Docente. Ano de 2023**. 2023. Available from: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/adequacao-da-formacao-docente>. Access in: 20 Apr 2024.

JIMENEZ-SILVA, M.; OLSON, K. Preparing teachers to work with English Language learner through a teacher-learner community of practice. **International Journal on Teaching and Learning in Higher Education**, Fort Collins, v. 24, n. 3, p. 335-348, 2012.

MAUREIRA-CABRERA, O. *et al.* Liderazgo Distribuido en Centros Escolares: cambios en la percepción de prácticas educacionales. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. e0233839. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>.

MELLO, R.R.; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar. 2012.

OLIVER, E.; VALLS, R. **Violencia de género: Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla**. Barcelona: Hipatia, 2004.

ROCA-CAMPOS, E. *et al.* Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". **Sustainability**, Basel, v. 13, n. 8, p. 4275, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13084275>.

RODRIGUES, R. M. **Tertúlias Dialógicas Pedagógicas na formação docente: prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes**. 2023. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Available from: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17791>. Access in: 20 Apr 2024.

SAHLBERG, P. The professional educator: lessons from Finland. **American Educator**, Washington, v. 35, p. 34-38, 2011.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Londres: Avebury, 1991.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Available from: https://depts.washington.edu/comgrnd/ccli/papers/shulman_ThoseWhoUnderstandKnowledgeGrowthTeaching_1986-jy.pdf. Access in: 20 Apr 2024.

SILVA, A. R. N.; BRAGA, F. M.; MELLO, R. R. Formação pedagógica em aprendizagem dialógica em tempos de distanciamento social. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 8, n. 3, p. 1-20, 2022.

SILVA, V. M. *et al.* Formação pedagógica em aprendizagem dialógica: contribuições para a formação de professores(as) em tempos de distanciamento social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37653, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469837653>.

SILVA, V. M. **Tertúlia Dialógica Pedagógica**: formação permanente e continuada do professorado com base em evidências científicas. 2023. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Available from: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17694>. Access in: 20 Apr 2024.

SUTHERLAND, L. M.; SCANLON, L. A.; SPERRING, A. New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 21, n. 1, p. 79-92, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.11.007>.

TOMASELLO, M. *et al.* Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. **The Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 28, n. 5, p. 675-691, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>. PMID:16262930.

TOOM, A. *et al.* Experiências de uma abordagem baseada em pesquisa para a formação de professores: sugestões para políticas futuras. **European Journal of Education**, London, v. 45, p. 331-344, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>.

VALDÉS, R. Práticas de liderança em escolas com orientação inclusiva e bons resultados acadêmicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. e250906, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.250906>.

YVGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WESTHEIMER, J. Learning among colleagues: teacher community and the shared enterprise of education. *In*: COCHRAN-SMITH, M. *et al.* (ed.). **Handbook of research on teacher education**. Reston, VA: Routledge, 2008.

WIDIASTUTI, I. A. M. S. *et al.* Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. **International Journal of Instruction**, Eskişehir, v. 13, n. 1, p. 71-84, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a>.

YOGEV, A. School-based in-service teacher education in developing versus industrialized countries: comparative policy perspectives. **Prospects**, Dordrecht, v. 27, n. 1, p. 131-149, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02755360>.

Contribuciones de los autores

RRM: Obtuvo financiación, Diseñó, Proporcionó orientación general para el estudio, recopiló datos, redactó la primera versión del texto, revisó y aprobó el manuscrito final. RMR y BCP: Recopilaron los datos, Revisaron su análisis, Revisaron el manuscrito final. Las autoras y el autor contribuyeron al artículo y aprobaron la versión enviada.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara