

**Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto
& Ivan Fortunato (org.)**

**FORMAÇÃO PERMANENTE
DE PROFESSORES:
EXPERIÊNCIAS
IBEROAMERICANAS**



Edições Hipótese

F745m

Fortunato, Ivan.
Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas /
Francisco Imbernón; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). –
São Paulo: Edições Hipótese, 2019.
554p.

Bibliografia
ISBN: 978-65-80428-08-3

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

OS LIVROS PUBLICADOS SÃO AVALIADOS POR PARES.

CONSELHO EDITORIAL: Prof. Dr. Ivan Fortunato (Coordenador), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (UFC), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernón (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilla).

EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 05 |
| CAPÍTULO 01 – NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 06 |
| Miguel A. Zabalza Beraza | |
| CAPÍTULO 02 – LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE E INDIVIDUALISMO. LA RELEVANCIA DE LAS LS | 25 |
| Angel I. Pérez Gómez e Encarnación Soto Gómez | |
| CAPÍTULO 03 – DISCUTINDO A PREPARAÇÃO DE PROFESSORES | 51 |
| Pedro Demo | |
| CAPÍTULO 04 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM CONCEITO EM DISPUTA | 65 |
| Júlio Emílio Diniz-Pereira | |
| CAPÍTULO 05 – FORMAÇÃO PERMANENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | 75 |
| Doris Pires Vargas Bolzan e Ana Carla Hollweg Powaczuk | |
| CAPÍTULO 06 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE/PARA/COM DOCENTES: PARA QUÊ? PARA QUEM? | 96 |
| Maria Amélia Santoro Franco | |
| CAPÍTULO 07 – FORMAÇÃO, MUDANÇA EDUCATIVA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL | 110 |
| Elza Mesquita e Joaquim Machado | |
| CAPÍTULO 08 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROCESSOS PERMANENTES E IMBRICADOS | 128 |
| Marilza Vanessa Rosa Suanno | |
| CAPÍTULO 09 – REFLEXIONES GLOBALES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN EL ESTADO ESPAÑOL Y LATINOAMERICA | 151 |
| Francisco Imbernón | |
| CAPÍTULO 10 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL: VISÕES EM PERSPECTIVA | 163 |
| Maria Rejane Lima Brandim e Marina Graziela Feldmann | |
| CAPÍTULO 11 – EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA..... | 183 |
| Marli André e Laurizete Ferragut Passos | |

APRESENTAÇÃO

Os textos reunidos na nessa coletânea “Formação permanente de professores: experiências Iberoamericanas”, conservam entre si a pluralidade de olhares e reflexões sobre a formação de professores. A ideia de organizar um livro de inspiração ibero-americano emergiu da necessidade de conhecer experiências e compreender os movimentos da formação de professores nesses três países.

Num momento de caos, tentar organizar é mera quimera. Mesmo assim, não podemos nos furtar da reflexão sobre o feito, o que se faz e o que se planeja ou pretende fazer. Afinal, deixar de ponderar sobre as ações formativas é permitir a manutenção do *status quo*. Como professores, pesquisadores, militantes da educação, isso não pode fazer sentido.

Assim, esperamos que as pesquisas ora apresentadas possam contribuir para a reflexão sobre a temática da formação continuada de professores e possa gerar novas pesquisas e publicações.

Setembro de 2019,

Francisco Imbernón,
Alexandre Shigunov Neto e
Ivan Fortunato

CAPÍTULO 07 – FORMAÇÃO, MUDANÇA EDUCATIVA E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Elza Mesquita e Joaquim Machado

Duas importantes questões se colocam no campo da educação: saber como é que o conhecimento científico contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação e como é que esse saber se percebe como científico e efetivo no campo da formação de professores. As respostas assertóricas sobre estas questões não existem em termos reais. A escolha deve mesmo ser feita num campo onde exista uma multiplicidade de opções e vários estudos empíricos visam aprofundar e compreender os processos que nela estão envolvidos.

Por outro lado, a necessidade de adequar a escola de massas à heterogeneidade discente e à diversidade dos contextos educativos transferiu para os professores uma maior responsabilização pelas crianças e suas aprendizagens, obrigando-os a um maior aprofundamento dos saberes docentes e, conseqüentemente, à ampliação das suas competências profissionais, bem como à necessária implicação na oferta formativa. Atualmente, apela-se à mudança educativa, contrapondo a colaboração e a colegialidade docente à cultura do individualismo em que os professores são fortemente socializados e a pedagogia ativa ao modelo transmissivo que se vem naturalizando no seio dessa cultura. Esta mudança educativa “coloca desafios e exige inovações à escola enquanto organização, fazendo emergir a necessidade de padrões de trabalho conjunto dos docentes” (Formosinho, & Machado, 2009, p. 11).

Este capítulo identifica distintas dimensões da formação, concebe a formação como instrumento de mudança e problematiza a sustentabilidade da mudança através de uma política nacional de capacitação e de professores em didáticas específicas e de uma experiência do coletivo de uma escola em busca de um modelo isomórfico de formação e ensino a partir da indagação sobre como as crianças aprendem.

A formação de professores e suas dimensões

A consideração da formação de professores como o “instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”, requer um quadro teórico e conceptual que ajude a clarificar e a ordenar

esta “área de conhecimento, investigação e prática” (Marcelo Garcia, 1999, p. 11), porquanto se assiste à “proliferação de concepções não absolutamente coincidentes” que têm servido diversas terminologias: *in-service training of teachers; staff development; continuing teacher education; continuous education; professional development; teacher development* (Rodrigues, & Esteves, 1993, p. 45). Nos países anglófonos preferem utilizar os termos *educação (teacher education)* e *treino (teacher training)*. Rejeitamos, por tal, associar o conceito de *formação* ao conceito de *treino (training)* porquanto “envolve fundamentalmente o treino ou formação individual necessário para o desempenho de tarefas de instrução a realizar pelos professores visando a aprendizagem dos alunos, no contexto diário na sala de aula” (Howey, cit. por Rodrigues, & Esteves, 1993, p. 45). A noção de *educação (teacher education)*, embora se contraponha à noção mais antiga de *treino*, também não serve os nossos propósitos, uma vez que, como referem Rodrigues e Esteves (1993), este conceito pretende “acentuar a ideia de uma formação mais global do professor que acompanha, de certo modo, a própria extensão e diversificação dos papéis que no quadro da instituição escolar e do sistema educativo se espera que ele desempenhe” (p. 46).

Na verdade, a formação apresenta-se como um “fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Marcelo García, 1999, p. 21). Importa, no entanto, reter três pontos:

1. a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.;
2. o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;
3. o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (Marcelo García, 1999, pp. 21-22).

Considerando o ponto três, considera-se que a formação, na sua componente pessoal, não é única e necessariamente autónoma, uma vez que é através de um processo de interformação que os professores encontram contextos de aprendizagem que auxiliam a procura de “metas de aperfeiçoamento pessoal e

profissional” (Marcelo García, 1999, p. 22). Assim, a ação educativa, ao decorrer entre professores, deve ser sustentada no trabalho da “equipa pedagógica”. Neste sentido, Marcelo García afirma:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que (...) estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

Esta definição incorpora explicitamente a perspectiva da formação como processo contínuo, sistemático e organizado e considera a capacidade que os professores devem ter para realizar trabalhos em colaboração, uma vez que implica a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos interesses e necessidades de um grupo de professores, torna o trabalho mais estimulante, potencia a mudança e imprime maior qualidade ao ensino prestado aos alunos. Neste sentido, a formação assume uma dimensão pessoal, uma dimensão profissional e uma dimensão institucional e a sua estruturação obedece a uma determinada racionalidade política.

A formação como instrumento de mudança

A formação é entendida “como um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação” e, por isso, é frequentemente colocada no “centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica, mas sim política e estratégica” (Benavente, 1992p. 54). Escudero salienta esta necessidade de “pensar em conjunto” a formação e a mudança:

Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos (cit. por Marcelo García, 1999, p. 139).

Nesta linha, não é menos pertinente debater os tempos, espaços e os modelos dessa formação. Tendo a formação de professores dominado o discurso da reforma educativa na segunda metade dos anos 80 do século XX, Popkewitz e Pereyra (1992) analisam como é que as entidades governamentais e profissionais se organizaram para “avaliar, certificar e supervisionar os modelos institucionais e as práticas dos professores” (p. 12) e, analisando o conjunto de oito textos que compõem a obra *Reformas educativas e formação de professores*, identificam neles a “perspectiva de que os actuais movimentos de reforma incorporam formas de regulação que produzem mudanças substanciais no sector da educação” (p. 12). Estas mudanças envolvem, segundo os autores, “uma nova legislação de enquadramento da formação de professores, a criação de novas entidades e modelos de certificação e o estabelecimento de instituições de investigação e de competências organizacionais que podem ser utilizadas para orientar o ensino” (Popkewitz, & Pereyra, 1992, p. 12).

Partindo de uma abordagem sócio-histórica sobre a formação de professores também António Nóvoa (1992a) sublinha a forma como as reformas têm “realçado a tutela do Estado sobre a profissão docente” e reforça que, se a formação de professores for pensada “como uma arena onde interagem vários actores sociais, institucionais e profissionais”, tanto pode conduzir à conquista de “margens mais alargadas de autonomia” como pode promover a “imposição de novos dispositivos de supervisão estatal” (p. 58). Refere ainda que a história da formação de professores em Portugal pode ser contada de duas formas distintas. Por um lado, como uma história de sucesso, porque deu resposta a “problemas endémicos do sistema educativo”, pois num “período extremamente curto foi possível consolidar do ponto de vista institucional as redes de ensino superior e universitário de formação de professores e, paralelamente, resolver a situação de grande parte dos docentes não profissionalizados” (Nóvoa, 1992a, p. 62) e, por outro, como uma história de insucesso e de “incapacidade para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores” (Nóvoa, 1992a, p. 62).

Os efeitos da formação dos professores

É também possível, no que respeita à formação de professores, identificar diferentes lógicas de ação. A nível central, privilegia-se “a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (...) liderar os processos de formação; (...) a

visibilidade imediata”, porque se entendem as práticas como decorrentes da formação e como consequência do “nível de conhecimentos transmitidos” (Benavente, 1992, p. 51). Já a nível institucional, o professorado enquanto agente que privilegia a “resolução de problemas” e a “resposta a necessidades”, que valoriza a “visibilidade pessoal de natureza afectiva e relacional” e que se interessa pela reflexão a partir das suas próprias práticas, mas sem esquecer a certificação (Benavente, 1992, p. 51). Neste sentido, na última década do século XX, as preocupações na área da formação contínua de professores incidiram em aspetos formais de ligação da formação à progressão na carreira docente, incidindo em aspetos relacionados coma a creditação e o financiamento das ações, as modalidades e os tempos de formação, as habilitações dos formadores, as metodologias e conteúdos das ações, a avaliação e certificação da formação recebida.

Os efeitos procurados da formação podem ser distintos. Em última análise, eles dizem respeito à melhoria das aprendizagens dos alunos, mas esta pode ser potenciada, não apenas através da atividade didática do professor, mas também através da atividade organizativa da escola, bem como da melhoria dos contextos e das condições de vida das famílias e das comunidades. Segundo Ferreira (2009a), são vários os domínios em que se podem percecionar os efeitos da formação:

o domínio das competências técnicas e didáticas, relacionadas com as metodologias de ensino, com a utilização de tecnologias e audiovisuais, etc.; o domínio das atitudes, valores e comportamentos, que se ligam intrinsecamente com a ética e deontologia profissionais; o domínio das capacidades reflexivas e investigativas, que são importantes dimensões da profissionalidade docente (...); o domínio das capacidades relacionais e colaborativas, que permitem aos professores estabelecer relações de trabalho e de afetividade com alunos, outros professores, órgãos de poder local, associações de pais, etc., no sentido da colegialidade, do trabalho em equipa, do envolvimento em projetos e parcerias educativas (Ferreira, 2009a, pp. 340-341).

O estudo de Lopes et al. (2011) intitulado *Formação contínua de professores 1992-2007*, pretendendo saber se a formação realizada se reflete na melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos, evidencia o foco da formação realizada ora na satisfação da procura por parte dos professores e/ou das escolas ora na satisfação das exigências decorrentes das políticas educativas

dos diferentes governos. Aquele estudo realça também que as ações escolhidas pelos professores estão relacionadas sobretudo com o “temática” mais centrada nas disciplinas que lecionam e no uso das tecnologias, muito acima da oferta centrada no desenvolvimento de competências dos alunos, nas questões curriculares e pedagógicas, na organização escolar ou nos professores (Lopes *et al.*, 2011, p. 59). O mesmo estudo revela que os professores privilegiam as ações de formação que melhoram os seus conhecimentos científicos e permitem a aplicação na sala de aula de materiais ou estratégias apresentadas ou desenvolvidas na formação e declaram que elas conduzem a mudanças a nível pessoal e da vida das escolas, principalmente no que concerne ao uso das tecnologias.

Formosinho e Machado (2014) acentuam a coerência desta escolha dos professores com “uma perspectiva de mudança que se centra sobretudo no professor, no seu trabalho e nas suas competências individuais”, e está “focalizada mais no trabalho curricular estrito do que na reconfiguração dos modos de trabalho coletivo dos professores” (p. 326), apesar de “eles mesmos considerarem como relevantes as ações que criem condições de produção de conhecimento e de inovações educativas, contribuam para o desenvolvimento profissional, proporcionem o trabalho em equipa e práticas colaborativas” (p. 326). Estes autores associam à formação não apenas tais efeitos individuais, mas igualmente efeitos institucionais, nomeadamente quando considerada instrumento associado ao desenvolvimento burocrático da carreira docente ou de sensibilização e promoção de políticas educativas centralmente definidas. Na verdade, a formação contínua de professores tem contribuído, seja para “promover a maior proximidade dos professores dos diferentes ciclos de educação e ensino” que, como se percebe, favorece a “articulação vertical do currículo e a sequencialidade pedagógica”, seja para reconfigurar a “identidade profissional dos professores e dos seus grupos de docência”. Torna-se, assim, evidente a “instrumentalidade da formação posta ao serviço das políticas centralmente definidas”, ao mesmo tempo que se constata “a insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada ação de formação” (Formosinho, & Machado, 2011, p. 12; Formosinho, 2011, pp. 16-17).

Estudando a oferta formativa de quatro centros de formação contínua de professores em tecnologias de informação e comunicação (TIC), Cruzeiro, Andrade e Machado (2019) indagam sobre a utilização efetiva das mesmas nos processos de ensino e aprendizagem e constatam que o recurso às tecnologias digitais tem

aumentado porque facilita o trabalho dos professores, a partilha de documentos e a comunicação. Estes autores verificam que os formandos

- a) Mudaram significativamente a comunicação com os alunos, intensificando o apoio e o acompanhamento das suas aprendizagens para lá do espaço e tempo da aula, especialmente através da utilização do correio eletrónico e de plataformas de partilha de recursos, mas também, em alguns casos através de blogs, aplicações de telemóvel e de redes sociais;
- b) Alteraram a comunicação na própria sala de aula, alternando recursos como o áudio, a imagem e o vídeo, e ferramentas digitais, que tornam as aprendizagens mais apelativas para os alunos;
- c) Tornaram as aulas mais dinâmicas, permitindo a diversificação e o reforço de estratégias, que se refletiram na motivação dos estudantes e permitiram aprendizagens mais autónomas;
- d) Possibilitaram a produção de melhores recursos educativos, mais elaborados, mais objetivos e que ajudaram a rentabilizar o tempo e o ritmo das aprendizagens (p. 87);

mas que é escassa a sua integração nas práticas letivas como recurso pedagógico e didático, pelo que concluem que “parece ser insuficiente e de impacto reduzido” a formação TIC que foi proporcionada nos últimos anos com vista a desenvolver competências e conhecimentos para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula (p. 88).

Neste sentido, alguns formadores entrevistados apontam como alternativa a formação em contexto de trabalho através de outras modalidades de formação que incentivem o trabalho autónomo dos formandos e relacionem a aprendizagem, o saber-fazer e a aplicação efetiva das tecnologias digitais nas práticas profissionais dos professores (Cruzeiro, Andrade, & Machado, 2019). Como referem Formosinho e Machado (2011) precisa-se de modalidades de formação que penetrem na “caixa negra” que tem sido a sala de aula e de “interferência na privacidade pedagógica dos professores”, que permita avaliar “a aplicação do que foi aprendido na formação” (p. 13).

Formação em contexto e mudança educativa

Reclamam-se, assim, novas modalidades de formação que permitam inovar e mudar. Contudo, na perspetiva da formação, a mudança ocorre quando os atores querem “mudar de forma identitária” (Machado, & Formosinho, 2009, p. 302). Assim, perante um cenário de desejo da mudança, pergunta-se o que é possível mudar, se

a escola, se os professores ou se a escola e os professores. Devemos perceber os “limites da mudança instituinte numa sociedade onde só as mudanças instituídas são favorecidas” e onde a formação “ganha sentidos diferentes conforme a agenda política em que ela se insere tenda para um tipo mais centralizador ou mais descentralizador e autonómico da administração das escolas” (Machado, & Formosinho, 2009, p. 302).

Os resultados da formação contínua, expressos de uma forma sinóptica, compaginam que a formação e os seus efeitos se situam entre a pessoa-professor e a organização-escola (Nóvoa, 1992a), uma vez que a “ausência de transposição linear entre as situações de formação e as situações profissionais”, ao evidenciar, paralelamente, “o carácter incerto dos ‘efeitos’ da formação”, convida a uma valorização da “dimensão estratégica da formação” e “a encarar a escola como lugar de formação”, otimizando potencialidades, para que se criem “oportunidades educativas”, nas quais se conjuguem diferentes interações de todos os atores escolares (Machado, & Formosinho, 2009, p. 294). Proclama-se, assim, a “mudança da escola e a perspectivação da formação como ‘um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos’” que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir “novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1994, pp. 14-15).

O centro do debate recai sobre a necessidade de se pensar a formação como projeto e processo formativo integrado em “situações participativas de trabalho que proporcionam oportunidades de formação” (Formosinho, Ferreira, & Silva, 1999, p. 31).

Esta conceção distancia-se, pois, do modelo racional e tecnocrático da divisão social do trabalho da formação, dividindo os atores entre aqueles que decidem as ações e as concebem e os que as frequentam e recebem e separando os espaços e tempos de formação e os espaços e tempos do trabalho. A perspectiva das modalidades contextualizadas de formação contínua considera os professores enquanto pessoas e profissionais capazes de autoria e privilegia a autoformação e a formação cooperada dos pares, conjugando a conceção e a execução, o “dar” e o “receber” de saberes e de técnicas, a teoria e a prática em torno de projetos de mudança com vista à melhoria organizacional e curricular, ao mesmo tempo que valoriza “as dimensões relacional e coletiva das situações de trabalho, tidas por Ferreira (2009a) como aquelas que melhor “caracterizam a atividade socioeducativa:

o trabalho em equipas de alunos e professores, a interformação (ou formação entre pares), as parcerias entre professores e outros atores educativos locais” (p. 334).

Os efeitos da formação contínua são alargados quando esta é perspectivada como educação de adultos e se liberta da influência excessiva do modelo escolar, quando se articula com os contextos de trabalho e as experiências dos sujeitos envolvidos e não se limita às dimensões técnicas e didáticas, quando pensa o trabalho dos professores e visa a melhoria das aprendizagens dos alunos e dos contextos em que elas acontecem.

Nesta perspetiva, a formação tem maior impacto quando se processa *durante* a mudança, e não necessariamente *antes*, uma vez que deve resultar num esforço dos profissionais pela inovação e pela procura de outros caminhos que conduzam a uma efetiva transformação das escolas (Nóvoa, 1992b). Esta mudança ocorre, de facto, quando existe uma transformação da pessoa e dos contextos, pois os “indivíduos mudam, mudando o próprio contexto onde trabalham”, num processo interativo (Canário, 1995, p. 14). Mas não podemos esquecer que a “vida profissional dos sujeitos é indissociável da sua identidade pessoal” (Bonifácio Silva, 2011, p.18). Portanto as respostas às mudanças dependem, em parte, da “forma identitária docente que cada um assume” (Machado, & Formosinho, 2009, p. 302), pois a “identidade para além de ser um processo biográfico é o resultado de um processo relacional de investimento do indivíduo no eu e com os outros, onde as relações de trabalho assumem um espaço privilegiado” (Bonifácio Silva, 2011, p. 21).

Para um diálogo entre a formação e a ação profissional

O exercício bem-sucedido da profissão docente depende do diálogo estabelecido com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2011), na qual as vertentes formais e informais se articulem de tal forma que se possam configurar em práticas “mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os atores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro [legal e institucional] tendencialmente uniformizante” (Ferreira, 2009a, p. 340). É, ainda, neste sentido que se revela a importância da formação e a pertinência da articulação entre esta e a investigação, isto é, entre investigadores, formadores e professores, concebidos como “práticos capazes de refletirem, investigarem e produzirem

saberes referenciados à sua ação educativa” (Formosinho, & Niza, 2009, p. 122). Também se salienta que esta deve assentar numa relação entre formadores e formandos diferente da que existe entre professor/criança e basear-se num programa que tenha em conta os projectos e as situações de trabalho dos professores e das escolas).

Neste sentido, orienta-se por uma perspetiva freireana sobre o processo de formação dos docentes, uma vez que reforça a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, implicando o diálogo, a escuta, o respeito pela criança e o reconhecimento pela cultura do outro. Paulo Freire (2009a) valoriza uma educação problematizadora, conseguida por processos de reflexão contínuos, porque responde “à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*” (p. 77). Parte sempre da análise do contexto de educação como um processo de humanização e de libertação, isto porque considera que a educação “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” e, também, porque “não pode basear-se numa consciência espacializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’” (Freire, 2009a, p. 77). O seu pensamento pedagógico, baseado na questão da formação docente, a par da reflexão sobre a prática educativa-progressiva, e em prol da autonomia das crianças, torna claro que “não há docência sem discência” (Freire, 2009b, p. 21).

Paulo Freire (2009a, 2009b) contribui para a reflexão sobre o compromisso que o homem tem para com a sociedade. No percurso reflexivo que faz permite objetivar a realidade e transformá-la, sendo possível chegar aos espaços de formação (inicial e contínua) e imprimir as alterações necessárias às práticas educativas e pedagógicas.

Nesta perspetiva, a libertação de modelos tradicionais de ensino e a necessária autonomia escolar seriam as abordagens a ter em conta para a mudança. Contudo, quando se pensa numa nova abordagem, sustentada na mudança escolar, acentua-se que “não basta a recentração do papel do professor no ensino para que este se torne num profissional de ensino diferenciado, interativo, capaz de proporcionar sucesso a uma população heterogénea” (Formosinho, & Niza, 2009, p. 120). É também necessário uma redefinição da formação de professores que deve emergir do “*ethos crítico* das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da

formação” (Formosinho, & Niza, 2009, p. 121) e pensar-se que a especificidade da formação, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir “sobre o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes (...) sobre o que se fez” (Houssaye, 2004, p. 32). Também se sabe que há “largas áreas do saber-fazer omissas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários — o da formação e o da ação profissional — é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes” (Esteves, 2009, p. 43). É neste sentido que Esteves (2009) defende que os conhecimentos que os currículos de formação proporcionam “não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na ação” (p. 42).

A cultura organizacional e os processos de reflexão terão de fazer sobressair uma nova mentalidade social relativamente à formação de professores. Relativamente ao carácter inicial da formação é necessário termos presente que os “aprendizes só podem crer no que lhes é dito e aproveitar o que lhes é mostrado se isso for diretamente ao encontro do que fazem” ou se isso os inscrever no que fazem (Houssaye, 2004, p. 32). É necessário também que se coloque de lado a ideia de que a formação contínua tem objetivos fundamentais, nomeadamente, “colmatar as ‘carências’ dos professores, através de ações de ‘reciclagem’” e “combater as ‘resistências’ dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas” (Ferreira, 2009a, p. 330).

Um programa de capacitação em didáticas específicas

De facto, o que tem prevalecido é uma formação instrumentalizada e normativizada em função dos objetivos estipulados pelas reformas educativas, corporizadas em programas e estratégias pouco ligadas ao “desenvolvimento profissional dos professores e da mudança endógena das escolas” (Ferreira, 2009a, p. 331). Várias experiências, como os Programas de Formação promovidos em Portugal a partir do ano de 2005 pelo Ministério da Educação, ilustram como

o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a formação de professores sofrem constantemente abalos, que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade (Mesquita, 2011, p. 73).

Estes Programas de Formação Contínua tiveram como destinatários os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e incidiram em Matemática (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de outubro), Ensino do Português (Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro) e Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de fevereiro). Os três Programas apresentam aspetos comuns, que se prendem com deliberações político-educativas concretizadas pelo XVII Governo Constitucional e caracterizaram-se, sobretudo, pela crescente necessidade de melhorar o ensino nas áreas abrangidas ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pela existência de uma Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento e de uma comissão técnico-consultiva de acompanhamento, bem como de um coordenador institucional do Programa com experiência em atividades de formação e investigação em ensino, a quem competiu a responsabilidade pela formação e acompanhamento dos professores-formandos.

Num estudo que divulgamos (Mesquita, 2012; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2013) pensamos que seria relevante dar voz aos silêncios dos *submissos*, através da interpretação das estórias (Goodson, 2008) dos atores que vivenciaram essa formação (professores-formandos, formadores e coordenadores do referidos programas), trazendo-os para o interior da linguagem investigativa, e não se circunscrevendo apenas ao texto legislativo.

De uma forma geral os resultados revelam que os Programas de Formação Contínua se traduziram para os atores, na sua fase inicial, como inovadores, uma vez que partiam das necessidades dos professores e se centravam nas práticas em contexto. Percebe-se que o modelo de formação previsto nos referidos Programas pretendia romper com o que tradicionalmente se fazia em termos de formação contínua. Entendeu-se ainda que o Ministério da Educação ambicionava centrar os referidos Programas nos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobretudo para a ampliação das suas competências. Na sua implementação prática surgiram alguns constrangimentos, sobretudo na desconstrução da imagem de que este tipo de formação traria a “solução milagrosa” para os problemas reais que cada professor vivenciava na sua sala de aula. Os professores teriam, antes, de entender os Programas como um instrumento que os iria ajudar a ser mais competentes, pois o aspeto reflexivo que lhe imprimiram e o tipo de sessões que os mesmos previam iria permitir a mudança das práticas. A formação proporcionada pelos Programas traria

implicações no modo dos professores atuarem e de se posicionarem face ao ensino, levando, nalguns casos, a uma mudança de atitudes profissionais.

Salvaguarda-se que a mudança tem de ser desejada pelos professores, pois cada um na sua individualidade terá de perceber as vantagens que lhe estão inerentes. No entanto, anotaram-se determinadas preocupações para que os Programas ajudassem os professores a tomarem consciência de que era necessário mudar as suas práticas, porquanto apontavam soluções, caminhos e estratégias que permitiriam um melhor desempenho. Pudemos também constatar que todo o trabalho desenvolvido nos Programas foi significativo, pois permitiu alguma alteração das práticas transmissivas. Mas, com o término dos Programas de Formação Contínua questionou-se a continuidade das práticas experimentadas, mesmo porque se considerou que a tendência dos professores é a de regressarem às suas rotinas, pelo menos os casos em que não sentiram necessidade de mudança. Também se considerou difícil fazer uma antecipação dos contributos dos Programas para o futuro profissional dos professores, uma vez que, se por um lado, em determinados momentos eles tentaram integrar-se nos processos de mudança, por outro, e por uma questão de auto-defesa, regressam às rotinas anteriores, porque as consideram mais simples e mais fundamentais. Percebemos assim a dificuldade de mudar práticas e rotinas e também que essa mudança é mais difícil se considerarmos a mobilidade profissional e a conseqüente falta de estabilidade.

Outro constrangimento assinalado pelos atores prendeu-se com o tipo de colocação administrativa que alguns dos professores-formandos possuíam à data da frequência dos Programas de Formação Contínua, uma vez que para a concretização das suas práticas, ao não terem uma turma, tiveram de se encaixar numa “classe de aluguer”. Coloca-se, assim, em causa as condições do trabalho desses professores que realizaram a formação, por que minimizam a qualidade das suas práticas, sobretudo quando estas eram vistas com indiferença pelos professores que disponibilizavam a aula ao *outro*. Poderemos, neste sentido, referir que estes fatores dificultaram a mudança e acabaram por ser inibidores no que diz respeito também à própria formação, uma vez que se torna mais difícil detetar as necessidades e os problemas dos professores de acordo com os seus contextos de trabalho, por que, de facto, estes eram mais os contextos de trabalho do *outro* (Mesquita, 2012).

Torna-se também necessário atender ao que alude Ferreira (2009b), quando se refere à academização da formação, quando esta ocorre por via institucional ou organizacional: “em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (p. 211). Contudo, o que importa reter é que atualmente, tal como no passado, a formação de professores se assuma como “um terreno fundamental para a mudança educacional” (Nóvoa, 1992a, p. 37), que se constitua como um “campo prioritário de intervenção, mas também como uma prioridade da investigação científica” (Estrela, 1992, p. 43), permitindo a necessária “mudança de perspectiva em relação às práticas de formação”, para que esta deixe de assentar numa relação do tipo professor-criança, “localizada num espaço de *sala de aula* e baseada num programa que não tem em conta os projetos e as situações de trabalho dos professores e das escolas” (Ferreira, 2009a, p. 329).

Em busca de um modelo isomórfico de formação e ensino

Considerando que se tem olhado para a formação como uma verificação das dificuldades de aprendizagem e igualmente de ensino, constatada pelos professores a partir da introdução, em 1980, dos novos programas para o ensino primário, houve necessidade de inverter o “sentido de agir na formação” e, paulatinamente, os professores “passaram de indivíduos justapostos e isolados – que impunham a justaposição e o isolamento aos alunos – a professores em busca ‘do melhor para alunos’... que seria o melhor para os professores” (Pacheco, 2008, p. 76).

Contudo, no campo da formação, persistem duas concepções antagónicas, a que salvaguarda o professor como especialista em didáticas específicas e a que o considera como intelectual crítico. Na procura de alternativas, a Escola da Ponte adotou características de um modelo interativo-reflexivo, como a “resolução de problemas reais relacionados a situações concretas do quotidiano laboral e desenvolve-se com o contributo inalienável dos professores”, a que juntou outras de “um modelo de *práticas espontâneas* sob a forma de rede ou ainda *da aprendizagem cooperativa*, que congrega grupos constituídos *ad hoc* para fins específicos” (Pacheco, 2008, p. 18), procurando criar um modelo isomórfico de formação, que ao influenciar a elaboração de objetivos, estabelecesse alguma influência na configuração das práticas pedagógicas, nomeadamente na promoção

da relação entre os saberes e os saberes-fazer prévios com o que de novo se fazia, que conferissem significados às atividades e que reforçassem a apropriação progressiva do controle do processo da parte dos professores, cuja palavra de ordem seria a interação participativa.

A formação concebida e desenvolvida na Escola da Ponte permitiu aos professores ultrapassar “soluções avulsas” e passar à “problematização de situações educativas”, porque aprenderam a selecionar a informação mais útil que a formação mais transmissiva lhes tinha facultado e a transformá-la, elaborando “novas leituras de situações emergentes” (Pacheco, 2008, p. 19). Porém, a complexidade das situações emergentes exigiu a procura de outros modelos que encorparam uma formação tecnocrata, ou próxima de teorias anarquistas e utópicas ou, ainda, de militância pedagógica, entre outros. Na verdade, entre os diversos modelos de formação que tinha ao seu dispor (centrado no formador, no formando, no grupo ou misto) a Escola da Ponte optou pela complementaridade, aproveitando os aspetos mais relevantes de cada um em função da coerência que demonstravam e que servisse os seus próprios objetivos, mas fê-lo sempre “no respeito pela iniciativa pessoal harmonizada com a equipa pedagógica” (Pacheco, 2008, p. 20).

Conclusão

A formação ao serviço da mudança educativa é atravessada por contradições sociais e políticas que estão na base da sua ligação mais à mudança legislada do que a processos de desestruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores e aos seus padrões de trabalho docente que lhes permitam transformar os processos de organização do ensino. Numa perspetiva sistémica, contrapomos dois casos que ilustram modos diferentes de compaginar a formação e o trabalho docente em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico: os Programas nacionais dirigidos à capacitação didática dos professores das distintas escolas e a simbiose de características de distintos modelos de formação de que se apropriou o coletivo de professores com vista a garantir um modelo isomórfico de ensino.

Se em ambos os modelos, a formação permite aos professores a mobilização das suas experiências, saberes e ideias para que possam refletir conjuntamente e aplicar as soluções possíveis nas situações reais de trabalho, o modelo isomórfico favorece a sustentabilidade dessas soluções porque as sustenta em práticas integradas de desenvolvimento do currículo, na aprendizagem com os pares, numa

perspetiva de aprendizagem sociocooperativa, em dinâmicas de aprendizagem, na reformulação de práticas e identidades. Esta prática instituída da Escola da Ponte vem a ser uma boa prática formativa e um bom exemplo de como a forma como se “encara o trabalho dos professores influencia, inevitavelmente, a forma como se pensa a formação” (Flores, 2000, p. 147). Ela está mais focada na forma como os aprendentes aprendem do que no diagnóstico das dificuldades de quem ensina, privilegia a formação de comunidades de aprendizagem, contraria o isolamento físico e psicológico que “engendra insegurança e fomenta o individualismo” e condena os professores a sobreviverem “hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade de seu contexto” (Pacheco, 2008, p. 77).

Referências

- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In: Nóvoa A.; Popkewitz T. (org.), Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. p. 47-55.
- Bonifácio Silva, E. (2011). Professores e escolas. Imagem social e desafios de profissão. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Canário, R. (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Coleção Ciências da Educação. Século XXI (22). Porto: Porto Editora.
- Cruzeiro, M.; Andrade, A.; Machado, J. (2019). Formação contínua de professores e utilização das tecnologias de informação e comunicação. In: Pires M. V.; Mesquita C.; Lopes R. P.; Silva E.; M. R. Patrício (ed.), Livro de Atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. p. 73-82.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In: Sísifo, Revista de Ciências da Educação, n.º 8, janeiro/abril. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 37-48 (ISSN: 1646-4990). Versão eletrónica disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Estrela, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In: Nóvoa A.; Popkewitz T. (org.), Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. p.43-46.
- Ferreira, F. I. (2009a). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: Formosinho J. (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora. p. 329-344.
- Ferreira, F. I. (2009b). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In: Formosinho J. (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora. p. 201-220.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.

Flores, M. A. (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: Pacheco J. A. (org.), Políticas de integração curricular. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora. p. 147-165.

Formosinho, J. (2011). Prefácio. Contributo para a análise dos efeitos da formação contínua. In Lopes A. *et al.*, Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto: Livpsic / Conselho Científico da Formação Contínua - Psicologia. p. 11-19.

Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; Machado, J.; Ferreira, H. (2010). Autonomia da escola pública em Portugal. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Formosinho, J.; Ferreira, F. I.; Silva, V. R. (1999). Avaliar, reflectir e inovar. Estudo de avaliação externa. Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Formosinho, J.; Machado, J. (2009). Equipas educativas. Para uma nova organização da escola. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J.; Machado, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In: Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – N.º 11 – 1.º semestre. Versão eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. ISSN: 1981-4712, 1-16.

Formosinho, J.; Machado, J. (2014). Formação contínua de professores. In: Rodrigues, M. L. *et al.* (Coord.), 40 Anos de Políticas de Educação em Portugal, vol II – Conhecimento, Atores, Recursos. Coimbra: Edições Almedina. p. 311-333.

Formosinho, J.; Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: Formosinho J. (coord.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora. p. 119-139.

Freire, P. (2009a). Pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2009b). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Goodson, I. F. (2008). Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora.

Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In: Houssaye J.; Soëtard M.; Hameline D.; Fabre M., Manifesto a favor dos pedagogos. Porto Alegre: Artmed Editora. p. 9-45.

Lopes, A. *et al.* (2011). Formação contínua de professores 1992-2007. Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva. Porto: Livpsic/Conselho Científico da Formação Contínua - Psicologia.

Machado, J.; Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: Formosinho J. (org.), Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora. p. 287-302.

Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Mesquita, E. (2012). Formação de professores e docência integrada: Um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Formação de Professores.

Mesquita, E.; Formosinho, J.; Machado, J. (2013). Programas de formação contínua em Portugal: Contributo(s) para a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In: Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação. ISBN: 978-989-8525-22-2. p. 2389-2400.

Nóvoa, A. (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In Nóvoa A.; Popkewitz T. (org.), Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. p. 57-69.

Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A. (coord.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. p. 13-33.

Pacheco, J. (2008). Escola da Ponte. Formação e transformação da educação. Petrópolis: Editora Vozes.

Popkewitz, T. S.; Pereyra, M. A. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In: Nóvoa A.; Popkewitz T. (org.), Reformas educativas e formação de professores. Lisboa: Educa. p. 11-42.

Rodrigues, Â.; Esteves, M. (1993). A análise de necessidades na formação de professores. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Silva, A. M. C. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: Moreira A. F. B.; Macedo E. F. (org.), Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Porto: Porto Editora. p. 119-137.

Dóris Pires Vargas Bolzan

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Atua na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tendo como foco de pesquisa a formação docente na educação básica e superior. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior- (**GPFOPE**, 2002), vice-líder do Grupo de Pesquisa Trajetória de Formação (**GTFORMA**, 2002) e do Grupo de Pesquisa Práticas e Formação para docência: educação básica e superior (**GPDOC**, 2015). Possui publicações em periódicos nacionais e internacionais, bem como é organizadora de livros e autora de capítulo de livros, trabalhando com temas como a formação e o desenvolvimento profissional docente. E-mail: dbolzan19@gmail.com

Elena Maria Billig Mello

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana (UNIPAMPA). E-mail: profelena@gmail.com

Elza Mesquita

Pós-doutorada em Ciências da Educação, na área de especialização de supervisão pedagógica, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto, Portugal. Doutorada em Estudos da Criança, na área de especialização em formação de professores, pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Ciências da Educação, na área de especialização em formação de professores, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. É professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação e Supervisão e membro integrado (sub-coordenadora) do Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Email: elza@ipb.pt.