

**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

CAPÍTULO 22 – LA FORMACIÓN DE PROFESORES A TRAVÉS DE LAS BIOGRAFÍAS DE PERSONAJES FAMOSOS	402
Rosa María Esteban Moreno e Alina de las Mercedes Martínez Sánchez	
CAPÍTULO 23 – A LOGOBIOGRAFIA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	422
Hildegard Susana Jung, Paulo Fossatti e Vera Lucia Felicetti	
CAPÍTULO 24 – FORMAÇÃO EM COMUNIDADE DE PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTAGIÁRIOS DE CURSOS DE LICENCIATURA	439
Joana Romanowski e Soraia Carise Prates	
CAPÍTULO 25 – AÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ALGUMAS IMPLICAÇÕES REFLEXOS DAS NOVAS REGULAMENTAÇÕES	461
Gildo Giroto Junior, Fabiana Ocampos e Giovanna Lopes Rey Peinado	
CAPÍTULO 26 – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	480
Angelina Sanches, Ilda Freire-Ribeiro e Elza Mesquita	
CAPÍTULO 27 – A TRANSFORMAÇÃO DOS LUGARES PEDAGÓGICOS E O SIGNIFICADO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO MUNDO ATUAL	501
Isabel C. Viana	
CAPÍTULO 28 – ESCOLA E CINEMA: PROJETOS QUE CONTRIBUEM NA FORMAÇÃO PERMANENTE DA COMUNIDADE ESCOLAR	520
Valeska Fortes de Oliveira, Karoline Regina Pedroso da Silva e Tania Micheline Miorando	
CAPÍTULO 29 – O SENTIDO DE SER PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA	533
Ivan Fortunato	
OS AUTORES E AS AUTORAS	542

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 26 – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONTEXTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Angelina Sanches, Ilda Freire-Ribeiro e Elza Mesquita

A complexificação do sistema social global apresenta questões, processos de transformação e desafios que, de uma forma ou de outra, inquieta países, comunidades, instituições e, por conseguinte, o próprio cidadão. Novas competências são necessárias para fazer face às múltiplas oportunidades que surgem em termos societais. Perante este(s) exigente(s) cenário(s) a educação ganha particular relevo e é convidada a fazer parte das respostas. Assistimos a um fervoroso esforço da escola para contribuir positivamente na construção do bem comum. A educação quer-se holística e, nesta linha, procuram-se ampliar os ambientes educativos capazes de promover aprendizagens para além da atividade letiva da escola. Perspetiva-se assim que se incluam, nas aprendizagens, outras visões, por exemplo, de natureza não-formal.

Neste capítulo procuramos compreender, entre outros aspetos, a problemática da educação não-formal (ENF) à luz do paradigma de aprendizagem ao longo da vida e contribuir para a discussão alargada e refletida sobre a natureza desta educação. Envoltos em incertezas, dúvidas e, por vezes, alguma confusão, o conceito de ENF está longe de ser consensual. Sabe-se que, enquanto conceito, a ENF surgiu no final da década de sessenta do século XX, período em que se começou a ouvir falar da crise mundial da educação. Tem crescido o reconhecimento e valorização da ENF, bem como das aprendizagens adquiridas em contextos informais e não-formais. Ou seja, entrecruzam-se com a educação formal escolarizada, outros cenários educativos.

A ENF desenvolve-se fora do contexto de sala de aula, o que nem sempre significa que se processa fora da escola, pois como refere Palhares (2009) “nos espaços e tempos escolares coexistem processos e actividades de natureza não-formal e informal, dinamizados internamente, e lógicas, racionalidade e projetos de vida ancorados externamente em investimentos educativos (não-formais e informais), de potencial mais-valia no desempenho escolar dos alunos” (p. 55).

Assistimos atualmente a uma proliferação de iniciativas, cada vez mais visíveis, de desenvolvimento de processos formativos em espaços não

convencionais de ensino e aprendizagem. Estes novos cenários de intervenção demandam novas práticas educativas. Pressupõe-se que as atividades sejam centradas na própria criança, sendo, neste processo, fundamental a sua participação. Conscientes desta problemática há a preocupação de incluir, na formação inicial de educadores e professores, espaços de reflexão, e ação, sobre estes contextos de diversificação educativa.

Neste capítulo reflete-se ainda sobre a legitimidade da Unidade Curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional I (IPPI), da Licenciatura em Educação Básica (LEB), de uma Escola Superior de Educação do nordeste de Portugal, que procura proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de observar, cooperar e intervir em contextos de natureza não-formal, promovendo saberes que lhes permitam construir uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem, desenvolvendo competências para a ação especificamente em ambientes de ENF.

Os dados empíricos que convocamos para este estudo traduzem uma preocupação com a ampliação das oportunidades de educação das crianças, além da escola e a partir dela, reconhecendo que as práticas e aprendizagens em ENF podem contribuir para diversificar o leque de saberes das crianças e dos/as estudantes, enquanto futuros profissionais de educação. A pesquisa, de matriz quali-quantitativa assentou na análise de um inquérito por questionário, com questões essencialmente fechadas, e outras de resposta ampla e aberta, aplicado a quarenta e quatro (44) estudantes que terminaram a LEB nos anos letivos 2016/2017 e 2017/2018.

Em seguida equacionamos os conceitos de educação formal e não-formal, enfatizando os espaços e práticas de ENF. Procuramos ainda fazer uma breve contextualização da LEB e da UC de IPPI que serviu de mote a todo este estudo.

Entre a educação formal e a educação não-formal: a confluência de saberes

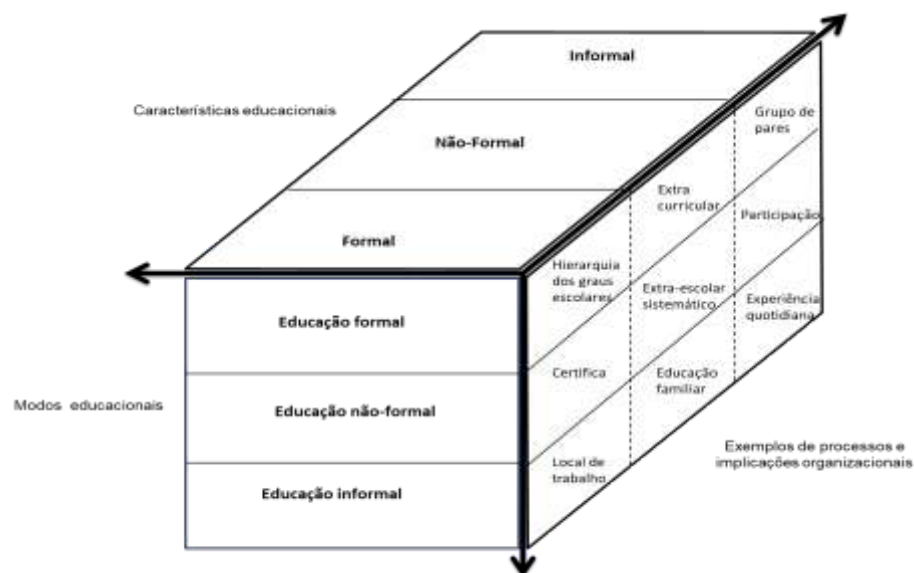
Educação é um direito universal. É um “tesouro a descobrir” (Delors, et al. 1996). Concetualmente complexo na sua definição, com sentidos vários, perspectivas diferenciadas, abarca um conjunto de modalidades e de situações amplas e distintas.

Num sentido amplo podemos dizer que representa tudo o que pode contribuir para desenvolver, na plenitude, o ser humano. Encarado como um processo de individualização e socialização, incluiu todos os processos formativos que conduzem

o indivíduo desde a infância até ao fim da vida, proporcionando um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprio. Num sentido circunscrito, representa o ensino e o desenvolvimento particular de competências de cada indivíduo.

Perspetivada numa realidade contínua e permanente, a educação integra a totalidade dos processos educativos e de aprendizagens presentes ao longo da vida do ser humano e que se complementam entre si. Atualmente, sabe-se que “a educação se dá de forma contínua, tanto nos espaços formais [como nos] não formais de educação”. Na verdade, esses “espaços devem (ou deveriam) trabalhar de modo dialógico, reconhecendo os objetivos, metodologias, limites e possibilidades um do outro, superando um possível discurso dicotómico que desqualifique a escola como espaço educativo” (Carvalho, & Lima, 2017, p. 6). Desta forma a educação pode ser considerada formal, não-formal e informal (figura 01), cujas aprendizagens se apresentam como contributos valiosos para o desenvolvimento dos recursos humanos e profundamente interligadas no campo socioeducativo.

Figura 01: os modos e as características educacionais.



Fonte: Adaptado de Seiffert Santos (2016).

Analisando a figura percebe-se que, como afirma Seiffert Santos (2016), retomando a ideia de Palhares (2007) há interações e sobreposições entre o formal, o não formal e o informal nos modos de educação e nas características em relação

aos alunos. Percebe-se, desta forma, que não se trata de aprendizagens exclusivas, na verdade, a EF, pode contribuir para a formação da ENF, ou mesmo para a informal. Os conteúdos e os princípios pedagógicos que caracterizam estas aprendizagens são cada vez mais partilhados, embora tenha prevalecido a ideia de que a EF foi predominante ao longo dos tempos, desvalorizando-se possíveis contributos de outras naturezas contextuais.

A EF tem objetivos claros e formulados legalmente, é intencional a partir da perspectiva do estudante, depende de diretrizes educacionais determinadas a nível nacional, tem regras e padrões de certificação previamente definidos, é igual para todos os participantes e o que a difere de todas as outras é que conduz a diplomas e qualificações e decorre de um conjunto de mecanismos de certificação de saberes. A EF, em contraposição à ENF, dominou o pensamento político, e académico, delineando as formas como é pensada a educação e influenciando as perceções dos indivíduos sobre o que é importante em termos de aprendizagem. Mas a primeira década do século XXI veio, na opinião de Palhares (2009) revalorizar o conceito de ENF e “ressurge com uma aura renovada capaz de ajudar a resolver os problemas de educação e formação nos países ocidentais” (p. 57). Ora, os processos de aprendizagem em contexto de ENF não estão sujeitos às mesmas condicionantes que o contexto de EF.

A ENF pode ser definida como o conjunto de atividades que são realizadas fora do sistema educativo oficial, embora formalizadas e intencionais (Gohn, 2014; Trilla, 2008; Gadotti, 2005) e tem características muito próprias (figura 02).

Figura 02: características da ENF.



Fonte: Elaboração própria

Apoiando-se na literatura existente sobre a ENF, Severo (2015) diz que “a ENF está ao serviço da formação das pessoas para a aquisição de saberes e a construção de práticas assinaladas por demandas de aprendizagem para o ócio, para o trabalho, para a participação social” (p. 570).

A ENF é aquela que se aprende “no mundo da vida” (Gonh, 2014, p. 40), viabiliza os processos de participação, de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas, para a formação de cidadãos livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o outro. É construída por escolhas, há intencionalidades no seu desenvolvimento e a aprendizagem não é espontânea.

Na opinião de Gonh (2014) os programas e projetos da ENF devem cruzar, atuar e potencializar a EF não como um mero complemento, mas como diretriz estruturante. A ideia essencial é que ambas trabalhem em conjunto, em prol do desenvolvimento do indivíduo e que potencializem o processo de aprendizagem, aliando o escolar com outras dimensões não-escolares. Trata-se, segundo Canário (2006) “de reforçar o potencial educativo de um território o que implica esbater as fronteiras (...) entre a educação formal e não formal” (p. 242).

Educação não-formal: espaços e práticas

Assistimos, nos últimos anos, ao emergir de uma diversificação de contextos de cariz educativo. E, como tal, a escola teve de atualizar o seu olhar e a sua posição face a este desiderato. Segundo Gadotti (2005), e referindo-se ao renovado papel que se exige da escola na sua articulação com esta diversidade, a escola deve estar em sintonia com a sociedade, procurando conhecer bem o meio envolvente, acrescentando que “precisamos de construir uma nova cultura escolar” (p. 11).

Os espaços de ENF são essencialmente coletivos e decorrem de processos de partilhamento de experiências (Gohn, 2014). O desenvolvimento de projetos e práticas em ENF podem ocorrer em múltiplos espaços, a saber: comunidade, empresas, organizações não governamentais, bibliotecas municipais, museus, atividades de tempos livres, centros de ciência, entre muitos outros. Ou seja, há educação onde não há escola.

A ampliação dos espaços faz com que a atuação do profissional educativo seja repensada e ajustada a estes novos cenários. Neste sentido, é relevante termos um profissional que esteja preparado para saber agir perante a complexidade dos diversos espaços educativos. Os seus conhecimentos amplos e saberes complementares, o seu comportamento, a sua forma de encarar o processo de educação em contextos não-formais irão viabilizar, ou não, as aprendizagens. Desta forma, é essencial que este profissional assuma um papel norteador e motivador de todo o processo.

As práticas desenvolvem-se extramuros escolares (Gohn, 2014), contudo, o muro que demarca os campos de ação da EF e a da ENF, tal como já verificámos, está cada vez mais diluído, reconhecendo-se que há uma multiplicidade de espaços que proporcionam ótimos recursos para aprender através de uma nova linguagem, num contexto diferente e pensamos que é a partir “deste ponto de vista que a valorização da educação não formal pode afirmar-se como uma estratégia central de renovação e melhoramento da educação escolar” (Canário, 2006, p. 242).

As práticas de ENF socializam os cidadãos e visam contribuir para o seu desenvolvimento ético, cultural, cívico, atitudinal, linguístico, em suma, apresentam-se como uma janela cheia de oportunidades de aprendizagem. Não podemos deixar de referir que o carácter subjetivo, quer das aprendizagens, quer das experiências, quer do impacto com que se vivenciam, poderá contribuir fortemente para visões diferenciadas sobre as práticas desenvolvidas.

A licenciatura em educação básica: contextualização

Inserida na área Educação e Formação de Professores, a Licenciatura em Educação Básica (LEB) tem como principal propósito a formação de educadores ou professores nos termos definidos pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Constitui-se uma etapa fundamental e necessária para o prosseguimento dos estudos, ou seja, para ser educador ou professor do 1.º ou do 2.º ciclo do Ensino Básico. Com a conclusão da LEB fica-se habilitado para a candidatura à carreira técnica superior da administração central, local e autárquica e a quadros superiores de empresas ou de outras instituições privadas, bem como para o desenvolvimento de atividade independente qualificada, mas também permite a continuação de estudos pós-graduados, dando, concretamente acesso a qualquer um dos cursos de mestrado profissionalizantes para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico,

de acordo com o referido Decreto-Lei. O curso tem uma duração de seis (6) semestres curriculares (3 anos) e um total de 180 ECTS (*European Credit Transfer Scale*). As áreas principais são a Formação na Área da Docência, a Formação Educacional Geral, as Didáticas Específicas e a Iniciação à Prática Profissional (IPP), integrando, na Escola Superior de Educação em que se centra este estudo, a distribuição apresentada no quadro seguinte (quadro 01).

Quadro 01: áreas científicas que integram o plano de estudos da LEB.

Área Científica	Sigla	Créditos ECTS	
		Obrigatórios	Opcionais
Didáticas Específicas	DE	16.0	0.0
Formação Educacional Geral	FEG	14.0	6.0
Formação na Área da Docência	FAD	122.0	6.0
Iniciação à Prática Profissional	IPP	16.0	0.0
Total		168.0	12.0

Fonte: <https://bit.ly/2YmwXgr>, acesso 27 jul. 2019.

Do total de ECTS do curso, 16 créditos são em IPP distribuídos por três Unidades Curriculares (UC), a saber: Iniciação à prática Profissional I (IPPI) – 4 ECTS; Iniciação à prática Profissional II (IPP2) – 9 ECTS; Seminário de Investigação em Iniciação à Prática Profissional – 3 ECTS, distribuídas por anos curriculares, como se mostra no exemplo (quadro 02).

Quadro 02: distribuição das UC por anos curriculares no plano de estudos da LEB.

UNIDADES CURRICULARES (UC)	NÚMERO DE ECTS	ANO CURRICULAR
Iniciação à prática Profissional I (IPPI)	4	2.º
Iniciação à prática Profissional II (IPP2)	9	3.º
Seminário de Investigação em Iniciação à Prática Profissional	3	3.º

Posicionamo-nos, neste estudo, face à UC de IPPI, incidindo nas perceções de estudantes que terminaram o curso da LEB. Interessou-nos perceber como estes estudantes percecionavam a sua integração em diferentes espaços de reflexão e ação nos contextos de diversificação educativa, nomeadamente os de ENF.

A unidade curricular de IPPI pretende promover o contacto com contextos não escolares, tais como: museus, bibliotecas, centros lúdicos para a infância, centros de atividades de tempos livres, complementos de apoio à família, centros de ciência

viva, entre outros. Inicia-se com a observação dos contextos e das instituições de acolhimento para melhor se entender a realidade e os projetos que lá se vivenciam, passando depois a uma fase de cooperação e, sob orientação dos/as cooperantes institucionais, promover algum tipo de intervenção, em função dos projetos em que seja possível a sua integração.

No final desta UC, tal como se inscreve no guia ECTS, para além de outros resultados de aprendizagem e competências, os/as estudantes devem ser capazes de identificar modelos de ação socioeducativa em contextos de ENF, reconhecendo-os como dinamizadores de educação inclusiva.

Trajetos da investigação

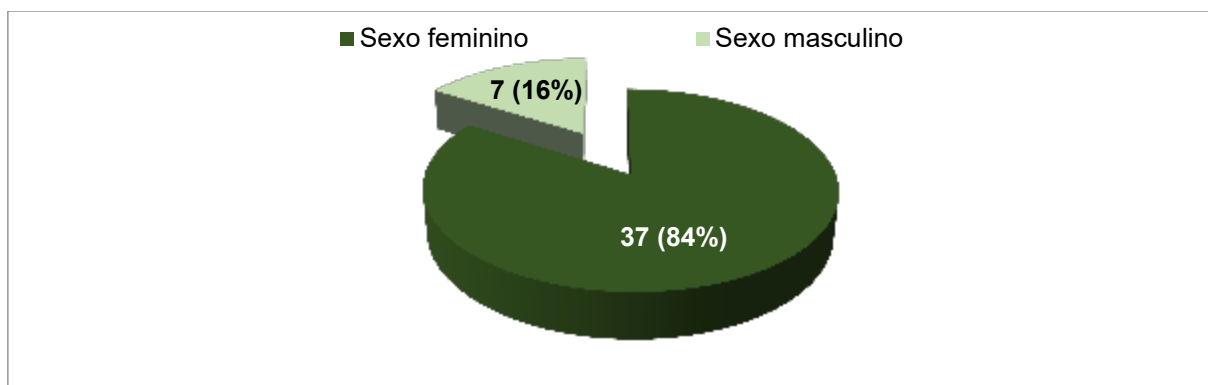
Considerando os contextos de educação não-formal (ENF) em que os/as estudantes da Licenciatura em Educação Básica desenvolveram atividades de IPPI, interessou-nos saber: (i) Como é que os/as estudantes classificavam os contributos da sua experiência para a formação inicial de educadores/professores?; e (ii) Que afirmações melhor traduzem os contributos das atividades em ENF para a formação profissional e pessoal dos futuros educadores/professores?

Para aferirmos as perceções dos/das estudantes e darmos resposta(s) às questões de partida, utilizamos, como referimos, um inquérito por questionário, no qual, quanto à sua estrutura formal, abrangemos questões de resposta *fechada*, *aberta* e de *escolha múltipla*, segundo a classificação de Pardal e Correia (2011). Nas questões de resposta *fechada* solicitamos a opção por uma alternativa e, no final de cada grupo de itens, colocamos a opção “outro”, permitindo aos inquiridos complementar a sua resposta. Compreendemos que as questões de *escolha múltipla* são aquelas que se caracterizam como uma modalidade de resposta *fechada*, mas que consentem a eleição de uma ou várias respostas perante um conjunto de opções apresentadas. Nas questões de resposta *aberta* concedemos aos inquiridos liberdade de resposta, nas quais podiam expor as suas ideias mais fundamentadas e refletidas e/ou tecer outro tipo de comentários que considerassem necessários. Todos os questionários recolhidos foram codificados com um código alfanumérico (A1,..., A44) e analisados.

Embora a caracterização pessoal e geral dos inquiridos se possa configurar numa outra secção, optamos por colocá-la neste espaço para uma melhor contextualização do estudo realizado. Salvaguardamos, desde já, que na secção da

análise dos dados recorreremos a gráficos, tabelas e aos discursos dos/as estudantes, por revelarem as formas como pensam a formação. No total participaram 37 estudantes do sexo feminino e 7 estudantes do sexo masculino, como se pode observar no exemplo em termos percentuais (figura 03).

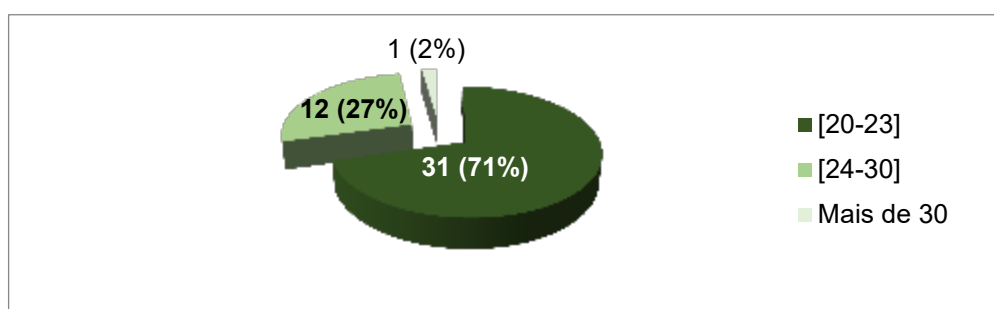
Figura 03: Caracterização dos/das estudantes por sexo.



Nas percentagens assinaladas incluem-se os/as estudantes que frequentaram o 3.º ano do curso da LEB, e foi solicitada a sua reflexão sobre uma UC integrada no 2.º ano do referido curso, isto pelo facto de nos fornecerem uma visão mais distanciada da realidade que vivenciaram. Estes valores que, como se percebe, traduzem uma percentagem de 84% de mulheres para 16% de homens, no caso português, são expectáveis, porquanto a escolha pela profissão docente é feita maioritariamente por mulheres.

Considerando a variável idade, no intervalo de 20 a 23 anos de idade situaram-se trinta e um (31) estudantes, no de 24 a 30 anos doze (12) e com mais de 30 anos apenas um (1), como se observa no exemplo (figura 04).

Figura 04: Caracterização dos/das estudantes por idade.

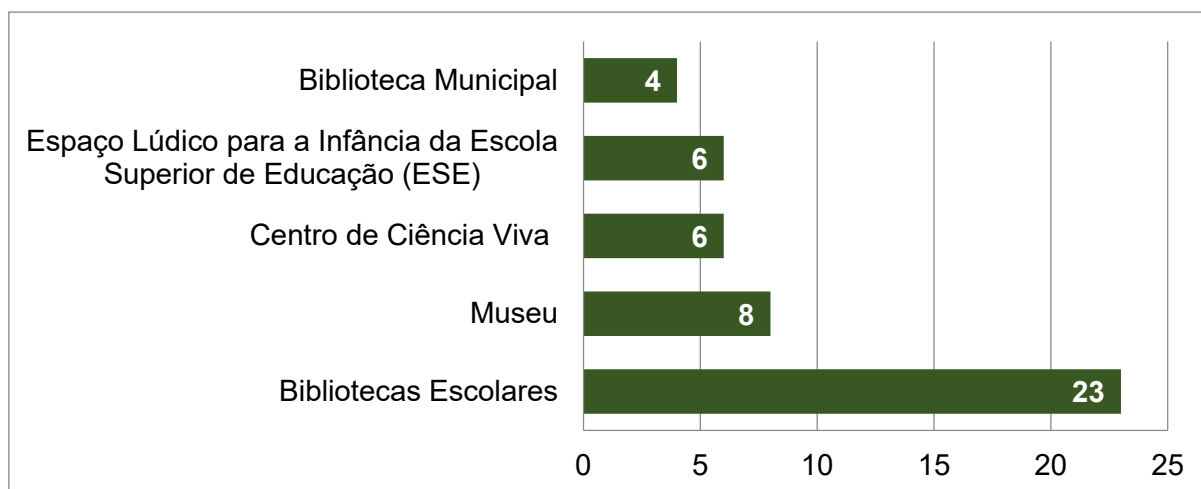


Os dados do gráfico falam *per si* e indicam uma percentagem mais elevada dos/as estudantes que se situam no intervalo entre os 20 e os 23 anos, idade que consideramos ser a média nacional para a frequência de um curso de ensino superior. Apresentadas as características dos/as estudantes procedemos à análise dos resultados aferidos, considerando as suas percepções sobre a UC em estudo.

Percepções dos estudantes sobre a unidade curricular de IPPI

Na UC de IPPI tenta-se que os/as estudantes vivenciem experiências em contextos educativos não-formais, caracterizados por diferentes saberes, visões e práticas. A natureza das experiências vivenciadas nestes espaços plurais exige que a formação inicial os prepare com saberes pluridisciplinares, cuja operacionalização, na prática, seja flexível, considerando as especificidades de cada contexto. De salientar que a UC integra sessões teórico-práticas em que se abordam conteúdos e se discutem questões e problemas emergentes das práticas, apoiados em evidências observadas. Estas práticas efetivam-se em contextos não-formais e, neste estudo, uma das nossas preocupações foi tentar perceber como é que os/as estudantes classificavam os contributos da sua experiência para a formação inicial de educadores/professores. Para tal, na figura seguinte (figura 05), apresentamos os contextos de ENF nos quais os/as estudantes da LEB desenvolveram atividades de IPPI.

Figura 05: contextos ENF em que os/as estudantes desenvolveram atividades.

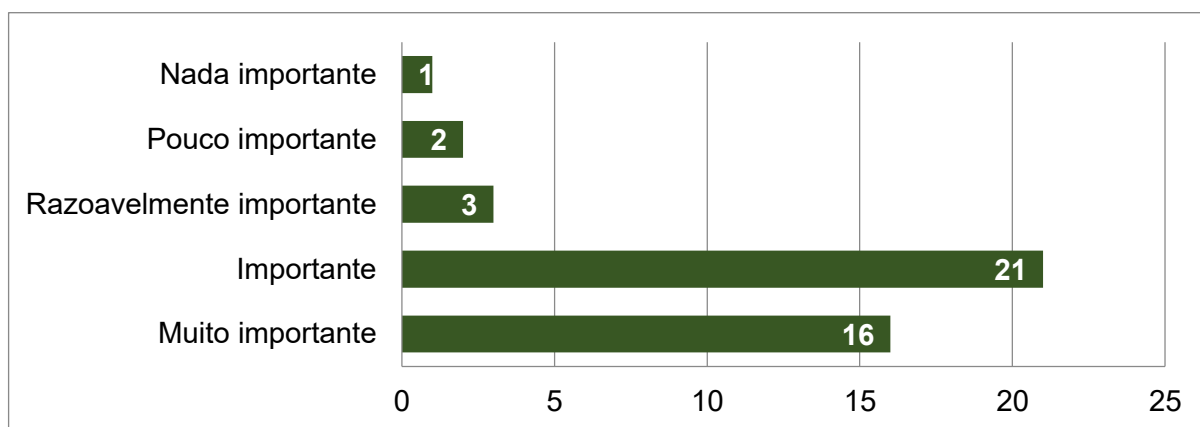


Como se observa na figura os contextos de ENF com maior frequência absoluta dos/as estudantes foram, por ordem de ocorrência, as bibliotecas escolares

(23), o museu (8), o centro de ciência viva (6), o espaço lúdico para a infância da Escola Superior de Educação (ESE) (6) e a biblioteca municipal (4). Na opção outros foram ainda indicados o laboratório de ciências da natureza da ESE.

Os/as estudantes foram ainda confrontados/as com a possibilidade de poderem classificar os contributos das experiências vivenciadas em contextos de ENF para a formação inicial de educadores/professores. No questionário tinham cinco opções de resposta, numa escala de avaliação com os seguintes itens relacionados: *Muito importante*; *Importante*; *Razoavelmente importante*; *Pouco importante*; e *Nada importante* (figura 06).

Figura 06: classificação das experiências vivenciadas em contextos de ENF.



Como se constata na figura anterior os/as estudantes classificaram como positivos os contributos da sua experiência nos contextos de ENF ao assinalarem as opções *importante* (com 21 ocorrências) e *muito importante* (com 16 ocorrências). Como se percebe a escala de classificação adotada permitiu-nos medir as preferências dos/as estudantes, pelo que pensamos poder concluir que as experiências que vivenciaram, na sua maioria, foram francamente positivas. Aspeto que também nos conduz à reflexão de que os/as estudantes conseguem identificar modelos de ação socioeducativa em contextos de ENF, abrindo caminhos para que os cursos de formação inicial de professores ressalvem a integração de experiências nestes contextos nos seus planos curriculares, reconhecendo-os como dinamizadores de educação inclusiva.

Após a classificação dos contributos da UC de IPPI, relativamente aos contextos de ENF, os/as estudantes foram convidados/as a justificar a sua opinião. Os discursos foram submetidos a uma análise de conteúdo, tendo sido criadas

categorias, subcategorias e indicadores. No quadro seguinte (quadro 03) apresentamos as categorias, subcategorias e o somatório das unidades de registo que expressam o número de indicadores encontrados por cada uma das subcategorias.

Quadro 03: classificação das experiências vivenciadas em contextos de ENF.

Categorias	Subcategorias	Σ das unidades de registo
Contributos	Conhecimento profissional	13
	Conhecimento pedagógico	6
	Conhecimento dos aprendentes e suas características	4
	Conhecimento de contextos de atividade profissional	13
	Aprendizagem em contexto de trabalho	4
	Identificação de saídas profissionais	1
Constrangimentos	Tempo	2
	Incerteza de público	1
	Conhecimento da atividade docente	6

Para ilustrarmos estas categorias realçamos alguns discursos que recolhemos das justificações dos/as estudantes, pelo facto de pensarmos que seria relevante dar voz aos silêncios dos *submissos*, através da interpretação das suas estórias (Goodson, 2008), no nosso caso em específico aos atores que vivenciaram esta formação.

No que diz respeito aos *contributos*, salientamos com um maior número de ocorrências de unidades de registo (13), após a contagem dos indicadores, as subcategorias *Conhecimento profissional* e *Conhecimento de contextos de atividade profissional*. A experiência com os contextos de ENF foi para estes/as estudantes muito salutar, considerando que contribuiu para o seu “crescimento pessoal e profissional” (A1; A12) e para desenvolver novas competências e adquirir novos conhecimentos (A7; A18; A20; A21; A29; A30, A31). Sistematizando, este tipo de experiência “ajuda na formação” (A2) e possibilitou ter uma visão mais precisa do que envolve a profissão, em termos de exigência e competências (quer teóricas, quer práticas) (A35). Sobre o conhecimento de contextos de atividade profissional salvaguardam a “experiência” e o “contacto com os contextos”, bem como a colaboração em diversas atividades, como deixam antever os seguintes discursos:

Esta experiência... foi muito importante porque permitiu um maior conhecimento sobre os contextos em que futuramente poderei trabalhar (A1).

Na minha opinião foi importante, uma vez que ficamos com a noção de como esta funciona [referindo-se à biblioteca municipal], como é frequentada e por quem (A5).

Permite ao estagiário o contacto com o meio educativo... e diferentes contactos (A7).

É importante conhecer a realidade de outros contextos (A8).

Permitiu colaborar em atividades com crianças sem ser numa escola ou creche e entender assim que os contextos não escolares são, de igual forma, importantes para trabalhar com crianças (A10).

Foi muito importante porque permitiu um maior conhecimento sobre os contextos em que futuramente poderei vir a trabalhar (A12).

Foi muito importante que fossemos observar e cooperar em contextos idênticos aos que vamos encontrar no futuro (A14).

Não é só no contexto formal que podemos ter contacto com crianças e, por isso, devemos ter noção de como funciona (A15).

Podemos experienciar outro contexto onde podemos trabalhar um dia (A24).

É deveras importante podermos ter a oportunidade de realizar este tipo de experiências, para aprender e experienciar ainda mais aquelas que serão as nossas atividades profissionais futuras (A32).

Tivemos a possibilidade de conhecer obras [livros] importantes, as condições que os alunos têm nas bibliotecas e os materiais disponíveis para o seu trabalho (A34).

É importante devido ao facto de que nós futuros educadores/professores devemos ter uma experiência em vários locais dentro do âmbito escolar e não-escolar e em diferentes espaços (A43).

Tomamos assim conhecimento de que os contextos de ENF estão associados a uma atividade profissional e que, segundo as suas perceções, conduzem os/as estudantes à construção de competências pessoais e profissionais e à ampliação da sua experiência. A ênfase nas possibilidades de adquirirem experiência nestes contextos é considerada como uma mais-valia para o seu futuro profissional, representando também um contributo para a escolha do mestrado a frequentar após a LEB.

Embora com menor força de expressão nos discursos pudemos apurar outras categorias que, para estes/as estudantes, se constituem ainda em contributos. Salientamos, por ordem de significância, ao nível das ocorrências, as subcategorias *Conhecimento pedagógico* (6 registos), *Conhecimento dos aprendentes e suas características* (4 registos), *Aprendizagem em contexto de trabalho* (4 registos) e a *Identificação de saídas profissionais* (1 registo). A UC de IPPI “permite ao estagiário o contacto com as diferentes práticas e metodologias” (A7) e “as experiências para a formação inicial de educadores/professores são sempre enriquecedoras”, visto que futuramente podem “utilizar os conhecimentos” que adquiriram “de forma mais adequada” (A13). Uma aprendizagem mais específica que referem, traduz-se na mais-valia que foi a possibilidade de “exploração de livros infantis” (A42), de aprender metodologias diferentes para divulgar junto das “crianças/alunos a importância da leitura” (A40), compreender “outras formas lúdicas de ensinar as crianças sem ser somente na sala de aula” (A44) e ajudar a implementar as atividades que se realizaram, por exemplo, nas bibliotecas (A38).

Os contactos com os contextos de ENF permitem também desenvolver um conhecimento dos aprendentes e das suas características. Na perspetiva destes/as estudantes as sessões práticas contribuem para “a formação inicial de professores visto que é o primeiro contacto que [têm] com as crianças” (A11) e é importante a ida para “contextos não escolares” (A38), embora um dos estudantes nos revele que para a formação que está a fazer, uma vez que pretende avançar para um mestrado profissionalizante para o ensino, sejam apenas pertinentes “os contextos escolares” (A40). Outro releva que “tudo o que seja diferente e interessante para a criança é importante para o seu desenvolvimento” (A26).

Sobre a aprendizagem em contexto de trabalho surgem alguns discursos que confirmam que a aprendizagem não ocorre nem se efetiva apenas “numa sala de aula” (A16) e que esta UC ao permitir a realização de “atividades fora da sala” (A34) se constitui também, para eles, numa “forma prática de aprender a trabalhar com alunos/crianças fora do contexto escolar/sala de aula” (A41). Referindo-se ao museu, um/a estudante afirma que as exposições a que assistiu lhe facultaram a possibilidade de serem “utilizadas no âmbito de contexto educativo”, sendo “uma forma diferente” de apoiar o desenvolvimento de “conhecimentos e de suscitar a curiosidade nas crianças” (A27).

Houve também um/a estudante que se posicionou face à identificação de saídas profissionais, uma vez que nos antecipa que percebeu que a “licenciatura não se restringe apenas para ser professor, mas também tem outras saídas profissionais” (A33).

Surgem, no entanto, alguns constrangimentos, embora em menor escala em termos de registos. Os/as estudantes focaram-se na questão do *tempo* (2 registos), da *incerteza* (1 registo) que ainda persiste sobre o público com o qual podem trabalhar e também sobre o *conhecimento da atividade docente* (6 registos). No que se refere ao conhecimento da atividade docente os dados indicam que esta experiência vai influenciar pouco o seu futuro profissional. Consideram que a experiência “não é relevante para o futuro profissional” (A3), não aprenderam “métodos valiosos” (A4) e não tiveram “oportunidades de ajustar a prática ao que, futuramente, [vão] desenvolver enquanto professores... foram experiências enriquecedoras, mas pouco importantes para o futuro” (A25) ou mesmo porque houve quem tivesse considerado que “como futuro profissional da educação, os estágios deviam estar mais concentrados em salas de aulas e salas de atividades” (A28).

Considerando o fator tempo verificamos que isto também constrange, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades nos contextos, tal como deixam perceber os seguintes discursos:

As bibliotecas, museus ou espaços lúdicos para a infância podem ser enriquecedores, no entanto, o período de tempo que estamos em cada um dos contextos pode acabar por ser demasiado escasso, tendo em conta as atividades que podemos desenvolver (A37).

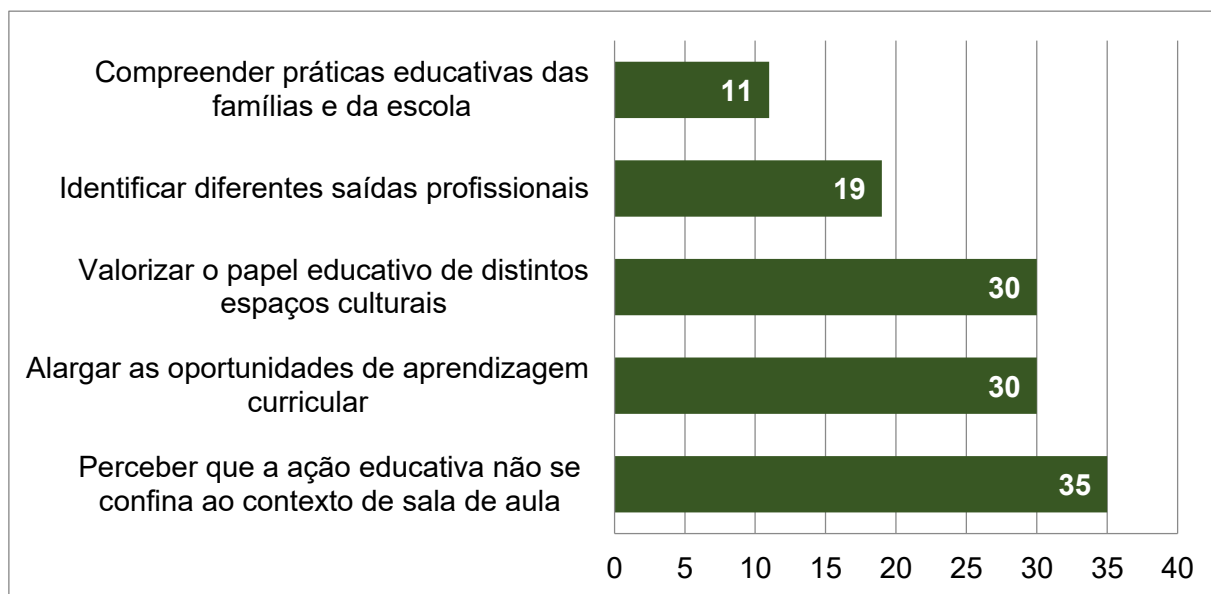
No contexto que frequentei (museu) não foi possível realizar qualquer intervenção como seria de esperar. Apenas realizamos uma observação com atividades didáticas, não sendo dentro do contexto, fomos em representação da instituição (museu) assistir a uma aula didática. Mas penso que a questão estava relacionada com o contexto em questão, ou seja, instituição (A39).

Por outro lado, também se destaca a incerteza do público com o qual vão trabalhar, embora associado ao tempo disponível, uma vez que, na voz de um/a estudante “o tipo de experiência que este contexto fornece não é enriquecedor pois há pouco contacto com crianças e, para haver o mínimo de contacto possível, temos de disponibilizar do nosso horário extra-escolar” (A4).

Perceções sobre os contributos das atividades em contextos de ENF

No sentido de melhor compreendermos as perceções dos estudantes sobre os contributos das atividades realizadas em contextos de ENF para a sua formação profissional e pessoal, foram incluídas, no inquérito por questionário, sete afirmações e solicitado aos/às estudantes que indicassem as que transporiam melhor a sua opinião. Fornecemos um conjunto de sete (7) afirmações indicadoras dos contributos da UC de IPPI para a realização de atividades em contextos de ENF, e os/as estudantes podiam selecionar mais do que uma opção, a saber: (i) Perceber que a ação educativa não se confina ao contexto de sala de aula; (ii) Valorizar o papel educativo de distintos espaços culturais; (iii) compreender práticas educativas das famílias e da escola; (iv) prever situações facilitadoras do sucesso educativo das crianças; (v) equacionar fatores de sucesso/insucesso das crianças, associadas à família e à escola; (vi) Identificar diferentes saídas profissionais; e (vii) Alargar as oportunidades de aprendizagem curricular. Deste conjunto de opções revelamos, na figura 07, as que foram mais valorizadas.

Figura 07: afirmações mais valorizadas.



Na justificação que também lhes foi solicitada, os discursos apontam, de igual forma para contributos e constrangimentos. Nestas categorias emergiram subcategorias que se assinalam no quadro seguinte (quadro 04).

Quadro 04: justificação sobre as afirmações mais valorizadas.

Categorias	Subcategorias	∑ das unidades de registo
Contributos das atividades	Interação com as famílias	3
	Diversificação das oportunidades formativas	9
	Compreensão das responsabilidades éticas inerentes à profissão	2
	Compreensão do papel da ENF no processo de ensino e aprendizagem das crianças	7
	Identificação de saídas profissionais	4
Constrangimentos das atividades	Opção pelos contextos	2

De uma forma geral, a maioria dos/as estudantes considerou que a realização de atividades em contexto de ENF é enriquecedora para as crianças, permitindo-lhe construir saberes e estabelecer interações de natureza diversificada. Elencam nos seus discursos aspetos positivos que nos conduziram à categoria *diversificação das oportunidades formativas*. Por um lado, incluem a importância “de conhecer outras realidades” como contributo para o seu futuro profissional (A8), uma vez que “contribui de uma forma significativa para a perceção do estagiário sobre a importância da ação educativa... a importância da prática” (A7), porque lhes dá “possibilidade de aprendizagem” (A1) e de “conhecer diferentes tipos de atividades” (A22). Por outro, os seus discursos são canalizados para uma perspetiva de ensino assumida em espaços plurais. Percebem, desta forma, a importância de abandonar o ensino dentro das quatro paredes da sala e dos muros da escola, sendo também conscientes de que as atividades devam ser, necessariamente, distintas:

As aulas poderiam, sempre que possível, ser ao ar livre e não sempre fechados numa sala (A2).

É um contexto educativo não formal, logo não será um contexto de sala de aula e, por isso, as atividades são distintas (A11).

Porque não é só na sala de aula que podemos ser profissionais e, a meu ver, devemos complementar as aulas que vamos lecionar como futuros profissionais fora da sala (A15).

É uma forma de mostrar que não é apenas a escola que ensina e fora do contexto de sala de aula pode-se abordar temas que na escola podia ser difícil (A41).

Todo o processo educativo de uma pessoa não se limita simplesmente a uma sala de aula, assim outros contextos são importantes na educação e é um desafio para o educador/professor conseguir passar as margens (A43).

Nas justificações dos/as estudantes sobre o contributo de atividades em contextos de ENF pudemos ainda perceber que compreendem o seu papel no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Tipificam-nas como “atividades enriquecedoras” (A16) e que permitem “vivenciar experiências fora do contexto escolar” (A23). Acrescentam que “seria importante perceber que todos os espaços sociais que as rodeiam devem ser utilizados nas suas aprendizagens” (A27) e consideram que “é importante demonstrar às crianças que a ação educativa não se limita à escola e que podemos aprender em vários contextos” (A35). Por exemplo, “através das bibliotecas e outros espaços não escolares as crianças conseguem aprender fora da sala de aula, ajudando a aumentar o interesse das mesmas, sendo que fazem algo diferente” (A17). O *habitus* e a rotina da sala e do recinto da escola devem ser (re)pensados e, para tal, seria importante “cativar a atenção das crianças/alunos” para a sua “participação mais ativa, sem estarem tão focadas/os na sua aprendizagem apenas dentro das salas de aula” (A18). Houve também quem tivesse pensado nestas atividades como uma continuidade do que se faz em contexto formal: “porque permite que a criança dê continuidade a todo o trabalho que desenvolve em horário letivo” (A21).

Quando confrontados/as com a justificação das suas opções, os/as estudantes retomam a questão das saídas profissionais, salientando que é importante, enquanto futuros professores/as, conhecerem “as hipóteses que se têm a nível profissional para a docência e também as funções e tarefas que [vão] desempenhar” (A14), sendo, mormente, pertinente que se forneça, ao longo da formação inicial, “informação sobre diferentes saídas” e as “dificuldades que [têm de] enfrentar” (A34). A gratificação pela vivência nestes contextos de ENF é revelada nas afirmações que confirmam “que a educação pode ser desenvolvida nos mais diversos contextos” (A19) e que “a nível profissional foi gratificante”, pois contactaram com contextos diferentes que os/as ajudarão nas suas saídas profissionais (A24).

Outro contributo assinalado prende-se com as responsabilidades éticas inerentes à profissão. A UC de IPPI ajudou-os/as a perceber a importância que têm na vida das crianças e como as podem “influenciar de forma positiva” (A13), pois, muitas vezes, estas requerem a ajuda para diversas atividades e para a superação de dificuldades e é necessário que os educadores/professores estejam “preparados para assisti-las em tais questões” (A28).

O contacto com contextos de ENF permitiu também aos/às estudantes entender que se podem estabelecer interações com as famílias:

No contexto onde estagiei houve várias atividades em família... (A1).

Também é uma maneira de introduzir a família na vida escolar das crianças e ajudar no sucesso escolar da criança (A17).

A meu ver devemos promover atividades sobre o meio envolvente da criança, ou seja, devemos abordar temas como a cultura, a família e a comunidade (A26).

Anotam-se apenas dois constrangimentos que foram sentidos pelos/as estudantes, no diz respeito à seleção dos contextos de ENF.

Percebemos que a Licenciatura em Educação Básica deve continuar a proporcionar dinâmicas educativas ampliadas, nas quais os/as estudantes tenham oportunidades de aprender e entender a ação socioeducativa desenvolvida nos diversos contextos em que as crianças se integram, nomeadamente nos contextos de ENF. Também entendemos que os/as estudantes ficaram com uma visão de que é possível a ação conjunta com as famílias e instituições da comunidade, nomeadamente em museus, centro de ciência viva, biblioteca municipal e espaço lúdico para a infância, entre outros, uma vez que o valor formativo destes espaços se alarga.

A identificação de modelos de ação socioeducativa, quer dos profissionais, quer das famílias, instituições e membros da comunidade encontra-se também expressa nas perceções dos/as estudantes. Confirma-se ainda o reforço para a formação inicial de educadores/professores que os contextos de ENF assumem no processo educativo das crianças, merecendo uma atenção cuidada quanto ao modo como se organizam, bem como as oportunidades de ação e de relação que lhes é possível experienciar.

Considerações finais

A formação de professores deverá promover atividades e desenvolver o interesse por contextos de educação não formal (ENF), proporcionando aos/às estudantes formação e contacto com esses contextos, permitindo uma maior familiarização com as práticas inerentes a cada um. Deste modo, a Licenciatura em Educação Básica (LEB) deverá continuar a proporcionar dinâmicas educativas

ampliadas, em que os/as estudantes tenham oportunidade de aprender e entender o desenvolvimento e importância do trabalho pedagógico que se processa em diversos contextos, nomeadamente nos considerados não-formais.

O conceito de modelos de ação socioeducativa de ENF foi, mais ou menos, detalhado nas percepções dos/das estudantes da LEB. A explicação do conceito, perante as diferentes contingências, uma delas a falta de espaço deste documento que nos retira alguma força de expressão, mostrou alguma abrangência e aumentou a possibilidade dos/das estudantes compreenderem a importância, e a utilidade, das crianças poderem vivenciar atividades diversas e diversificadas.

Parece-nos correto pensar na ENF como uma forma natural de aprender e que, por isso, é importante encará-la como um processo de colaboração, corporação e suporte, ou seja de simbiose perfeita e contextualizada.

Referências

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: A educação em Portugal (1986- 2006). Alguns Contributos de Investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação. p. 159-206.

Carvalho, C.; Lima, I. V. D. L. (2017). Formação inicial de professores no diálogo com espaços não formais de educação: os museus como espaço para a formação. In Shigunov Neto, A.; Fortunato, I.; López, J. M. T., Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas. São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://bit.ly/32UFO8u>. p. 5-13.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. In: Diário da República, Série I, n.º 92, <http://dre.pt/pdf1sdip/2014/05/09200/0281902828.pdf> – altera o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Delors, J., et al. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal/não-formal. In Institute international des droits de l'enfant (IDE). Sion, 18 au 22 october. Disponível em <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>. p. 1-11.

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

Gohn, M. G. (2014). Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. In: Investigar em Educação – II.ª série, Número 1, p. 35-47.

Palhares, J. A. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a educação não-formal: A institucionalização, as dinâmicas e as reconfigurações actuais de um subcampo

educativo. In: Actas do XIV Colóquio AFIRSE — Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, CD-ROM. p. 1-14

Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. In: Revista Portuguesa de Educação, 22 (2). Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13966>. p. 53-84.

Pardal, L.; Correia, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Porto: Areal Editores.

Seiffert Santos, S. (2016). Espaços educativos científicos: formal, não formal e informal. In: VI Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/309733820_espacos_educativos_cientificos_formal_nao_formal_e_informal. p. 1-12.

Severo, J. (2015). Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2015, vol.96, n.244. Disponível em <https://bit.ly/2YaRt4k>. p. 561-576.

Trilla, J. (2008). A educação não-formal. In: Abrantes, V. A. (org.), Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus. p. 15-55.

Andréa Maturano Longarezi

Pós-Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – MG/Brasil. e-mail: andrea.logarezi@gmail.com

André Coelho da Silva

Professor do Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. Licenciado em Física, Mestre e Doutor em Educação na área de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem desenvolvido pesquisas na área de Ensino de Física com foco na formação inicial de professores e na inserção da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio. É membro do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec – IFSP, campus Itapetininga).

Andressa Trevisan Missaki

Mestra em Educação e doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. E-mail: andressa.trevizan@usp.br

Angel I. Pérez Gómez

Universidade de Málaga

Angelina Sanches

É doutorada em Didática e Formação, mestre em Supervisão, na área de Educação de Infância pela Universidade de Aveiro, Portugal, e Licenciada em Ciências da Educação (Psicologia e Ciências da Educação), pela Universidade do Porto, Portugal. É professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação e Supervisão (o qual coordena) e membro integrado do Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Tem publicações nas áreas da formação de educadores/professores, educação de infância e educação para o desenvolvimento.

Email: asanches@ipb.pt.

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.

Hildegard Susana Jung

Doutora em Educação pela Universidade La Salle, Unilasalle Canoas/RS. Docente no Curso de Pedagogia, no Programa de Pós-graduação Lato Sensu e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, Canoas, RS. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br.

Ilda Freire-Ribeiro

Doutora em Estudos da Criança, área de especialização em Formação de Professores, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Mestre em Educação, área de especialização em Educação de Adultos, pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Licenciada em Professores do Ensino Básico – 1.º ciclo. Presidente da Comissão Científica e Diretora de Curso do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. É professora adjunta no Departamento de Ciências da Educação e Supervisão, no Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Os seus atuais interesses de investigação relacionam-se com temas de formação inicial de professores, cidadania global, educação para o desenvolvimento.

Email: ilda@ipb.pt.

Isabel C. Viana

Professora Auxiliar do Instituto de Educação (IE) da UMinho, Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa. É membro do gabinete de interação com a sociedade do IE/UMinho. Leciona na área de Ciências da Educação. Integra a equipa da UMinho – Assessoria Técnica ao Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné- Bissau (PEQPGB) e ao Programa de Apoio à Reforma do Sistema Educativo (PARSE), coordenado pela FEC (Fundação Fé e Cooperação), nomeadamente nas questões da cidadania global, comunicação para o desenvolvimento, cultura de cidadania ativa, currículo e diferenciação, avaliação de guias de formação e elaboração de documentos de suporte à formação. Tem participado em inúmeras conferências e na organização de reuniões científicas e seminários, tanto em Portugal como no estrangeiro, e tem publicações nas áreas em que investiga e leciona.