

eduser

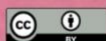
Interações docentes transfronteiriças nas raia entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF)

Cross-border teacher interactions on the borders between Portugal and Spain: An Experience of continuing professional development from the Bilingual and Intercultural Border Schools Project (PEBIF)

Interacciones docentes transfronterizas en las rayas entre Portugal y España: Una experiencia de formación continua desde el Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF)

ANDREA ULHÔA, MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



Interações docentes transfronteiriças nas raias entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF)

Cross-border teacher interactions on the borders between Portugal and Spain: An Experience of continuing professional development from the Bilingual and Intercultural Border Schools Project (PEBIF)

Interacciones docentes transfronterizas en las rayas entre Portugal y España: Una experiencia de formación continua desde el Proyecto Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF)

ANDREA ULHÔA¹, MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ²

¹ Universidade de Aveiro; Aveiro; Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-0583-6179>; andreaulhoa@ua.pt

² Universidade de Aveiro; Aveiro; Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>; helenasa@ua.pt

RESUMO: O Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF) é uma iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos, em parceria com os Ministérios da Educação de Portugal e Espanha, sob a coordenação científica das Universidades de Aveiro e Complutense de Madrid. O projeto distingue-se pela sua relevância histórica, social e política, ao promover uma perspetiva de educação transfronteiriça, intercultural e plurilingue, orientada para o desenvolvimento regional e a integração dos dois países. Visa fortalecer as línguas e culturas da região como valores individuais, sociais, profissionais e educativos. Centralizado na formação contínua de professores, a primeira edição do PEBIF decorreu entre maio de 2021 e outubro de 2022, envolvendo 37 professores de 10 escolas portuguesas e espanholas, num curso de 50 horas. Este processo formativo constitui o objeto da nossa investigação, na qual foram recolhidos dados através de diferentes instrumentos (acompanhamento in loco, diários de investigador, gravações das sessões síncronas, entre outros), culminando no documento “Narrativas multimodais e polifónicas de uma investigação na fronteira”. Este artigo debruça-se sobre esse documento, com o objetivo de compreender como os professores se coordenaram para criar um ambiente favorável à conceção e implementação de projetos de aprendizagem comuns, orientados para a educação plurilingue e intercultural nas suas escolas. A análise preliminar revelou que as relações transfronteiriças entre os docentes se configuraram em quatro dimensões principais: linguístico-comunicativa, relacional, sociocultural e curricular. Este artigo foca a dimensão relacional, destacando o seu papel central no processo de formação contínua deste das regiões fronteiriças luso-hispânicas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua de professores; Escolas de fronteiras; Interculturalidade; Intercompreensão.

ABSTRACT: The Bilingual and Intercultural Border Schools Project (PEBIF) is an initiative by the Organization of Ibero-American States, in partnership with the Ministries of Education of Portugal and Spain, under the scientific coordination of the Universities of Aveiro and Complutense of Madrid. The project is distinguished by its historical, social, and political significance, as it promotes a transboundary, intercultural, and plurilingual educational perspective aimed at regional development and the integration of the two countries. It seeks to strengthen the languages and cultures of the region as individual, social, professional, and educational values. Centred on the continuous professional development of teachers, the first edition of PEBIF took place between May 2021 and October 2022, involving 37 teachers from 10 Portuguese and Spanish schools in a 50-hour course. This training process is the focus of our research, in which data were collected through various instruments (on-site monitoring, researcher diaries, recordings of synchronous sessions, among others), culminating in the document “Multimodal and Polyphonic Narratives of Border Research.” This article examines this document with the aim of understanding how teachers coordinated to create a conducive environment for the design and implementation of joint learning projects oriented towards plurilingual and intercultural education within their schools. The preliminary analysis revealed that cross-border relationships among teachers were shaped by four main dimensions: linguistic-communicative, relational, sociocultural, and

curricular. This article focuses on the relational dimension, highlighting its central role in the ongoing professional development process within these Lusophone-Hispanic border regions.

KEYWORDS: Professional development in education; Border schools; Interculturality; Intercomprehension.

RESUMEN: El Proyecto de Escuelas Bilingües e Interculturales de Frontera (PEBIF) es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos, en colaboración con los Ministerios de Educación de Portugal y España, bajo la coordinación científica de las Universidades de Aveiro y Complutense de Madrid. Este proyecto se distingue por su relevancia histórica, social y política, ya que promueve una perspectiva educativa transfronteriza, intercultural y plurilingüe orientada al desarrollo regional y la integración de ambos países. Su objetivo es fortalecer las lenguas y culturas de la región como valores individuales, sociales, profesionales y educativos. Centrado en la formación continua del profesorado, la primera edición del PEBIF se llevó a cabo entre mayo de 2021 y octubre de 2022, involucrando a 37 docentes de 10 escuelas portuguesas y españolas en un curso de 50 horas. Este proceso formativo constituye el objeto de nuestra investigación, en la cual se recopilamos datos a través de diversos instrumentos (seguimiento in situ, diarios del investigador, grabaciones de las sesiones sincrónicas, entre otros), culminando en el documento "Narrativas multimodales y polifónicas de una investigación en la frontera". Este artículo analiza dicho documento con el propósito de comprender cómo los docentes se coordinaron para crear un entorno favorable a la concepción e implementación de proyectos de aprendizaje comunes, orientados a la educación plurilingüe e intercultural en sus escuelas. El análisis preliminar reveló que las relaciones transfronterizas entre los docentes se configuraron en cuatro dimensiones principales: lingüístico-comunicativa, relacional, sociocultural y curricular. Este artículo se centra en la dimensión relacional, destacando su papel fundamental en el proceso de formación continua en estas regiones fronterizas luso-hispánicas.

PALABRAS CLAVE: Formación continua de profesores; Escuelas de frontera, Interculturalidad, Intercomprensión.

1. Introdução

O presente estudo integra uma investigação em curso, desenvolvida no âmbito do Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF). Este projeto constitui uma iniciativa da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e conta com a coordenação científica da Universidade de Aveiro (UA) e da Universidade Complutense de Madrid (UCM).

A sua implementação envolveu os Governos de Portugal e de Espanha, através dos respetivos Ministérios de Educação, e mobilizou a Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; Consejería de Educación e Cultura de la Junta de Extremadura, juntamente com os centros de formação a elas vinculados, além de três universidades portuguesas e um instituto politécnico, instituições formadoras situadas nas regiões fronteiriças onde o projeto foi implementado. Dessa forma, foi estabelecida uma abrangente parceria interinstitucional em torno da finalidade do projeto: promover a cooperação entre Portugal e Espanha nos domínios educativo, social e económico da fronteira, através de uma educação de qualidade que inclua competências associadas ao bilingüismo e à interculturalidade das regiões fronteiriças.

O PEBIF reforça a relevância de uma abordagem intercultural e plurilingue na educação de fronteira, reconhecendo a diversidade cultural e linguística como um elemento essencial para o desenvolvimento regional, a integração entre os países envolvidos e o fortalecimento das línguas e culturas locais. A formação contínua de professores constitui o seu eixo central, concentrando-se no multilingüismo, na interculturalidade, na intercompreensão e na diversidade sociocultural da fronteira. É neste eixo que se desenvolve a nossa investigação, um estudo de caso de natureza etnográfica, cujo propósito é identificar e refletir sobre os contributos emergentes do processo formativo realizado no âmbito do PEBIF, no que diz respeito à (re)significação da prática pedagógica dos docentes, no contexto fronteiriço.

Para o efeito, acompanhamos a primeira edição do projeto, transcorrida entre outubro de 2021 e maio de 2022, que contou com a participação de trinta e sete professores de dez diferentes instituições educativas portuguesas e espanholas, organizadas em quatro grupos de escolas, denominadas escolas-espelho, dispersas ao longo da fronteira luso-hispânica, a saber: Bragança-Zamora, Guarda-Miróbriga, Elvas-Badajoz-Cáceres e

Vila Real Santo António-Huelva, sendo que a nossa investigação focaliza apenas um destes grupos, o de Bragança-Zamora.

A formação totalizou 50 horas de atividades, das quais apenas o primeiro e o último encontro foram presenciais, com a carga horária distribuída entre discussões coletivas sobre a orientação teórica compartilhada, atividades nos grupos e trabalho autónomo desenvolvido em colaboração pelos professores nas suas respetivas escolas. Esse processo culminou na elaboração e implementação de um projeto de aprendizagem (PA), concebido a partir de um tema e de uma problemática comuns, pertinentes à realidade socioeducativa das duas escolas, pelos quais se buscava exponenciar, nos currículos escolares, a diversidade cultural e linguística inerente às regiões de fronteira.

Todo o processo formativo, incluindo o trabalho docente nas escolas-espelho, relativo à implementação dos PA, foi acompanhado por professores-formadores, membros do PEBIF, e por investigadores, que se envolveram ativamente, dada a presença de uma vertente também investigativa no projeto. Desse acompanhamento resultou, no nosso caso, uma ampla produção de dados (diários de bordo da investigação, gravações das sessões síncronas, registos escritos e fotográficos das atividades de acompanhamento realizadas no território da investigação, etc.), consolidados num documento único, designado “Narrativas multimodais e polifónicas de uma investigação na fronteira entre Portugal e Espanha” (NMP).

Numa análise exploratória, examinámos este documento com o intuito de compreender como os professores se organizaram e agenciaram o processo formativo para a criação de um contexto favorável à implementação do PA, voltado para a educação plurilingue e intercultural nas suas escolas. Os resultados desta análise revelaram que as relações transfronteiriças estabelecidas entre os docentes se configuraram em diferentes dimensões, nomeadamente, linguístico-comunicativa, sociocultural, curricular e relacional. Cada uma dessas dimensões abrange um conjunto específico de características e interações que caracterizam e influenciam o processo formativo.

A dimensão linguístico-comunicativa refere-se a “trocas sobre o conteúdo/tema e sobre a forma/língua(s), para além de trocas sobre si enquanto locutor/aprendente” (Araújo e Sá, 2013, p. 96), evidenciando-se na mobilização dos processos cognitivos no campo das línguas, quando, durante as interações, a atenção se dirige, para além do tema da conversação, para os aspetos formais da língua. Isso destaca-se em i) correções ortográficas, ii) questões de concordância, iii) negociações ao nível da expressão e compreensão oral, visando o esclarecimento de pronúncias e/ou a compreensão da origem ou dos significados de termos e expressões, em ambos os idiomas. Ocorre, então, o que Bange (1992) denominou de bifocalização, um conceito que envolve a monitorização simultânea das interações em termos da sua forma e conteúdo.

A dimensão sociocultural centra-se nas interações sociais e nos relacionamentos dentro de um determinado contexto cultural, abrangendo a interseção entre o humano, o social e o cultural, numa perspetiva crítica e situada, que envolve o compromisso político do professor no horizonte de um determinado projeto de sociedade. Nesta dimensão, evidenciam-se as visões de mundo de um professor que se posiciona no seu contexto histórico-social, em cujas inter-relações constrói a sua identidade, refletindo sobre si, sobre o seu estar no mundo e associando-se indissociavelmente à sua ação sobre o mundo. Ação e reflexão, sendo elementos constituintes inseparáveis da práxis, são modos de existir e de comprometer-se na construção de um mundo melhor (Freire, 2014).

Na dimensão curricular, o professor destaca-se como um pensador crítico, tomador de decisões e gestor do currículo, especialmente pela sua capacidade de decidir, projetar e desenvolver currículos com base nas características dos alunos e dos seus contextos (Vieira et al., 2022; Chen, 2019). O foco recai sobre metas específicas de aprendizagem, as atividades de ensino-aprendizagem que fomentam uma educação plurilíngue e intercultural, e os elementos essenciais que sustentam uma aprendizagem bem-sucedida.

No âmbito da dimensão relacional, destacam-se os aspetos interpessoais e emocionais das relações entre docentes na construção de um espaço para “aprender a viver uns com os outros, também através das nossas línguas e culturas, sem perder de vista uma perspetiva ideológica que se constitua em matriz do pensamento educacional dos sujeitos que se formam” (Araújo e Sá, 2013, p. 83).

Neste texto, debruçamo-nos sobre esta dimensão relacional, com o objetivo de perceber como ocorreram, no contexto da formação, as interações docentes relacionadas com: i) a partilha, produção e (re)interpretação de sentidos/significados culturais e profissionais; ii) a construção das identidades individuais

e coletivas; e iii) a influência dessas interações na formação de vínculos, na coesão do grupo face aos desafios da formação e na criação de um ambiente propício ao trabalho e à aprendizagem docente.

O artigo está organizado em cinco secções. Depois desta introdução, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo e orientam a análise dos dados. Posteriormente, detalharemos a metodologia empregada, seguida pela análise e discussão dos resultados obtidos. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, onde consolidamos as descobertas e apontamos algumas direções para a investigação.

2. 2. Alicerces teórico-epistemológicos: Uma abordagem (inter)relacional e cultural na formação contínua de professores de escolas de fronteira

Os fundamentos que sustentam o presente estudo corroboram a noção de que a formação contínua de professores em escolas de fronteira é intrinsecamente intercultural, forjada em processos dinâmicos e reflexivos entre pares, os quais se retroalimentam na práxis pedagógica (Araújo e Sá & Ulhôa, 2022). Esta noção enfatiza a primazia dos princípios e valores das diversidades (trans)fronteiriças na formação dos professores, com o intuito de promover o encontro e potencializar a construção de saberes-fazeres docentes, a comunicação e a interação entre sujeitos diversos, a valorização do diálogo, do contacto interpessoal e das diferenças, elementos destacados como fonte de enriquecimento mútuo.

Nesta perspetiva, as relações docentes desenvolvem-se por meio do diálogo intercultural, da partilha de significados, da construção relacional das identidades e da compreensão das dinâmicas sociais, contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho colaborativo (Hall, 2016; Wenger, 1998). Estes elementos configuram o que se denomina de dimensão relacional do "quefazer" docente, conceito freireano que expressa a unidade entre teoria e prática (Freire & Nogueira, 1993).

Compreendemos, com Tardif e Lessard (2008), que a docência é, essencialmente, uma profissão de interações humanas, profundamente ligadas às histórias de vida dos professores (Nóvoa, 1995), que envolve as suas experiências pessoais e subjetividades. Estas influenciam de forma determinante a construção dos sentidos e significados que os professores atribuem aos diferentes componentes dos contextos relacionais e as formas como desenvolvem vínculos interpessoais. Assim, a dimensão relacional, circunscrita ao processo formativo, requer uma postura de abertura ao outro, numa perspetiva humana e existencial, essencial para fomentar um ambiente de respeito mútuo e compreensão, valorizando as divergências e as múltiplas expressões de identidade. Esta abordagem é particularmente relevante em contextos de fronteira, onde a convivência entre culturas e línguas distintas exige um olhar atento e reflexivo sobre a interculturalidade.

Nesta dinâmica interativa e desafiadora, adotamos uma epistemologia da prática (Schön, 2009), que reconhece a reflexão como um elemento central na formação docente (Zeichner, 2008). Além disso, reafirmamos a formação contínua como um espaço-tempo de (trans)formação (Macaire & Behra, 2022), onde-quando é possível construir uma compreensão experiencial dos conhecimentos relacionados à cultura do outro, compreendida aqui como uma prática social permeada por conflitos e negociações (Escostegui, 2010).

Sob esta abordagem, recorreremos ao campo teórico dos estudos culturais para construirmos uma compreensão sobre as culturas docentes. Especificamente, situamo-nos no eixo da representação e identidade, explorando a conceção de identidade como uma construção social e relacional, em consonância com Hall (2006), para quem a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. É possível afirmar, então, que a cultura docente é um constructo coletivo que emerge no contexto do trabalho, fortemente influenciado pela intersubjetividade presente nas relações interpessoais e institucionais. Consideramos, ainda, as contribuições de Dubar (2006), ao enfatizar o reconhecimento das identidades plurais, fluidas e multifacetadas, constituídas nos movimentos do eu-nós, intrínsecas a cada indivíduo. Trata-se, pois, de formas identitárias (Dubar, 2005) reflexivas e coletivas (Giddens, 1997), imbricadas nas relações sociais, a partir das quais são construídos os sentidos e significados da profissionalidade docente (Roldão, 2005; Morgado, 2011; Nóvoa, 2019).

Em consonância, a nossa estrutura conceptual dialoga com a perspetiva do interacionismo simbólico (Blumer, 1986; Mead, 2015; Goffman, 2011), que, segundo Blumer (1986), assenta em três premissas essenciais. Em primeiro lugar, os seres humanos interagem com o mundo e interpretam-no com base nos significados que atribuem aos elementos que nele encontram, sejam eles objetos, eventos, ideias ou outros.

Em segundo lugar, esses significados são construídos através das interações sociais entre os indivíduos, ou seja, surgem das interações estabelecidas com outras pessoas. Por fim, esses significados são continuamente moldados e transformados por um processo interpretativo único para cada indivíduo. Deste modo, o conhecimento é compreendido como construído através das interações sociais, conforme a trajetória pessoal de cada sujeito, que atribui significados aos símbolos e interpreta o mundo ao seu redor com base nesses significados. Esta abordagem enfatiza, assim, a importância do contexto e da trajetória pessoal na formação desses significados e na forma como ocorrem as interações sociais.

Vale destacar, ainda, na mesma linha, os contributos de Goffman (2002; 2011), que oferece uma perspectiva sobre a complexa dinâmica da interação social e das relações humanas. O autor destaca duas noções fundamentais que lançam luz sobre a natureza intrincada da vida social. Primeiramente, desvenda o tecido da interação, concebendo-a como um processo intrincado em que os indivíduos se engajam em comportamentos e comunicação face a face, imersos em contextos sociais específicos. O autor investiga como as pessoas administram as suas impressões, interpretam informações sociais e constroem significados dentro desses encontros interativos altamente estruturados e ritualizados, e enfatiza que os participantes desempenham papéis sociais específicos, seguindo scripts sociais e normas culturais. Quanto ao conceito de relação, o sociólogo considera que este transcende a esfera da interação imediata, abrangendo uma construção mais duradoura e complexa que se desenvolve ao longo do tempo entre duas ou mais pessoas. Enquanto a interação é situacional e efêmera, as relações são caracterizadas por padrões recorrentes de comportamento, expectativas mútuas e laços emocionais ou sociais mais profundos, moldando assim as interações subsequentes e influenciando a dinâmica social em um nível mais amplo. Em ambos o conceito subjaz a regulação recíproca das interações (Elias, 1994), num processo dinâmico e interdependente, onde os comportamentos dos indivíduos são continuamente ajustados em relação às ações e expectativas dos outros.

Acreditamos que o interacionismo simbólico oferece uma lente analítica rentável para compreender como os professores envolvidos na formação do PEBIF interpretam tanto os elementos ao seu alcance quanto as interações com outros participantes e os seus contextos. De acordo com Carvalho et al. (2010), essa interpretação é influenciada pelos valores, experiências e quadros de referência de cada indivíduo. Fazzi e Lima (2016) acrescentam que essa abordagem não só oferece uma perspectiva sobre como os significados são atribuídos à realidade, mas também destaca a capacidade dos sujeitos de agir com base nessas interpretações, conferindo um papel ativo ao sujeito social como intérprete e produtor da realidade social (Coulon, 1995). Essas orientações teóricas sustentam a nossa abordagem metodológica, que será detalhada a seguir.

3. Pressupostos metodológicos

Segundo Merriam (1998) e Stake (1995), o pressuposto filosófico de uma investigação qualitativa assenta numa determinada visão de realidade, entendida como uma construção que se efetiva pela interação dos sujeitos no mundo social. Este pressuposto alinha-se com os nossos alicerces teóricos e epistemológicos, especialmente o interacionismo simbólico, que, como vimos, estabelece a base teórica para a compreensão dos processos pelos quais os significados são atribuídos e compartilhados nas interações sociais (Coulon, 1995), ideia que reafirma a inexistência de uma realidade objetiva, mas sim de diferentes “interpretações da realidade” (Merriam, 1998, p. 22), empreendidas pelos atores sociais em contextos reais de interação.

Nesta perspectiva, as narrativas dos atores são reconhecidas como reconstruções do real, representações simbólicas criadas com objetivos específicos, que refletem as suas interpretações e intencionalidades, sendo concebidas como parte integrante das práticas sociais e das interações humanas (Coulon, 2017). Este pressuposto coloca-nos diante de um robusto material empírico, alinhado ao pressuposto filosófico da investigação qualitativa previamente mencionado, através do qual o investigador, com uma orientação hermenêutica (Zabalza, 1994), poderá identificar e estabelecer o elo entre o discurso e a ação dos sujeitos, atores da investigação, a fim de compreender as teorias subjacentes, por eles mobilizadas para conferir sentido e mesmo (re)construir a realidade, que nunca é estática.

Em vista disto, o nosso estudo incorpora, nos seus pressupostos metodológicos, o conceito de narrativas multimodais, consideradas formas eficazes de sistematização e comunicação, que mobilizam múltiplos modos semióticos para tornar as informações mais claras, acessíveis e envolventes (Lopes et al., 2019). Inicialmente propostas para o contexto educacional, as narrativas multimodais têm-se mostrado relevantes também nos processos de investigação. Lopes e Viegas (2019, 2021) destacam essa relevância, tanto na organização dos

dados – implicando a sua síntese, acessibilidade visual, contextualização e personalização da experiência do investigador – quanto na comunicação de resultados de investigação.

No contexto específico do nosso estudo, as narrativas multimodais emergiram do acompanhamento sistemático do processo formativo desenvolvido no âmbito do PEBIF, que ocorreu tanto presencialmente, com a imersão das investigadoras no terreno da investigação, quanto remotamente. O foco recaiu sobre o grupo de oito professores das escolas-espelho situadas em Bragança (Portugal) e Zamora (Espanha), os quais contaram com a presença de quatro formadoras.

O grupo de professores envolvidos na investigação tinha, àquela altura, um total de 102 alunos, público-alvo do projeto de aprendizagem (PA), por eles concebido e implementado. Na Tabela 1 apresenta-se a caracterização do grupo de investigação.

Tabela 1

Caraterização do grupo da investigação¹.

Escolas-espelho	Equipa função	Nível de ensino	Quantitativo alunos	Quantitativo formadores	Afiliação do/a formador/a
Bragança Portugal	Docente	1.º ano	41	1	Instituto Politécnico de Bragança Universidade de Aveiro
	Docente	1.º ano			
	Docente	2.º ano	37	1 (investigadora)	
	Docente	2.º ano			
Zamora Espanha²	Docente de música	4.º ano	11	2	Centro de Formación del Profesorado da Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León
	Docente	6.º ano	13		
	Docente/Diretor de estudos	4.º e 6.º	11 e 13		
	Docente de inglês/Diretor	4.º e 6.º	11 e 13		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em termos formativos, a abordagem metodológica utilizada foi a investigação-ação-formação (Beaumont & Moore, 2020), implicando diretamente os professores participantes, as formadoras e as investigadoras, além de outros atores, como os encarregados da educação e diversos professores não vinculados ao PEBIF, que também foram envolvidos em diferentes atividades do projeto de aprendizagem, assim como as direções dos estabelecimentos escolares, configurando um cenário polifónico, onde múltiplas perspetivas e experiências se entrecruzam, enriquecendo o cenário formativo e investigativo.

O conceito de investigação-ação-formação (Beaumont & Moore, 2020) promove uma inter-relação contínua entre o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica, envolvendo professores e outros atores da comunidade educativa num ciclo de ação-reflexão. Essa metodologia destaca-se pelo caráter colaborativo, onde os professores assumem o papel de sujeitos ativos, refletindo criticamente sobre a sua prática, implementando mudanças e avaliando os resultados das intervenções. Ao incluir múltiplos atores, como encarregados de educação e outros professores, o processo formativo torna-se polifónico, possibilitando a construção coletiva de saberes e estratégias pedagógicas inovadoras. No PEBIF, essa abordagem integrou interculturalidade e plurilinguismo nas práticas formativas dos professores.

Neste cenário, produziu-se uma amplitude de dados, recolhidos por meio de diferentes instrumentos, incluindo diários do investigador, documentos e recursos didáticos produzidos pelos professores, o projeto de aprendizagem implementado, gravações das sessões síncronas, relatórios reflexivos elaborados pelos docentes, documentos partilhados, além de imagens fotográficas e vídeos, reunidos tanto in loco quanto através de interfaces como e-mail, WhatsApp, Zoom e a plataforma de aprendizagem da OEI. Nas sessões gravadas, as vozes dos participantes foram transcritas e estão apresentadas em itálico. Nas sessões não gravadas, algumas intervenções foram registadas detalhadamente pela investigadora, em notas manuscritas

¹ Neste artigo, a fim de assegurar o anonimato dos participantes, os professores espanhóis foram identificados pelo código "PE" (Professor Espanhol) e os professores portugueses pelo código "PP" (Professor Português), seguidos de um número de 1 a 4, atribuído por ordem alfabética (PE1 a PE4 e PP1 a PP4). O uso de '(...)' indica omissões no enunciado, com o objetivo de tornar os exemplos mais concisos e representativos.

² Observação: Apenas uma turma de 4.º ano e uma de 6.º ano participaram no projeto.

ou digitadas, procurando reproduzir fielmente as palavras dos participantes. Nos casos em que tal não foi possível, as ideias principais foram relatadas de forma indireta e validadas posteriormente pelos professores.

Estes dados, alinhavados com notas e reflexões das investigadoras, deram origem a narrativas cronologicamente estruturadas e ancoradas em elementos multimodais significativos (Lopes & Viegas, 2021), incorporando as diversas vozes do cenário de investigação. Estas narrativas, que extrapolam a ideia de narrativas multimodais ao agregar o conceito de polifonia no sentido literal e bakhtiniano (Bakhtin, 1981), originaram o documento intitulado “Narrativas multimodais e polifônicas de uma investigação na fronteira” (NMP), servindo como um importante recurso para a análise qualitativa.

O NMP, além de registrar a trajetória formativa, oferece uma representação integrada e multifacetada da experiência investigativa, refletindo a diversidade de vozes e perspectivas envolvidas. Assim, o documento constitui-se num recurso essencial para a análise e compreensão do processo formativo, permitindo uma visão holística das dinâmicas da formação e das interações ocorridas ao longo da investigação. Relevante dizer que este corpus de investigação foi validado pelos professores e pelas formadoras implicadas, reforçando a sua legitimidade e representatividade.

A partir deste conjunto de dados, e para o estudo em destaque, optámos por realizar uma análise temática reflexiva (ATR), seguindo as abordagens propostas por Braun e Clarke (2006) e Alhojailan e Ibrahim (2012). A escolha da abordagem baseia-se na sua adaptabilidade e flexibilidade, pois, uma vez que não está vinculada a uma teoria ou epistemologia específica, permite sua aplicação em conjunto com diversas perspectivas (Braun & Clarke, 2006). De acordo com estes autores, por meio desta abordagem, é possível extrair os significados mais profundos dos dados, compreendendo as perspectivas dos participantes e considerando questões sociais relevantes ao tema em estudo e ao contexto. Além disso, a sua natureza iterativa e reflexiva valoriza a reflexividade do investigador, possibilitando adaptações processuais.

As etapas de realização de uma ATR, segundo Braun e Clarke (2006) e Maguire e Delahunt (2017), preveem: i) exploração dos dados para a familiarização com o conteúdo; ii) geração de códigos iniciais; iii) identificação dos temas emergentes; iv) revisão e refinamento dos temas; v) definição e nomeação dos temas e, por fim, vi) a interpretação e análise, que conduzem à produção do relatório, comunicando os resultados obtidos a partir dos dados qualitativos. Ao emprendermos estas etapas, estabelecemos o tema central da nossa análise, consignado ao processo formativo dos professores do PEBIF, com ênfase na dimensão relacional, de modo que o foco recai nas interações interpessoais docentes estabelecidas durante as sessões de formação.

Processualmente, conforme sintetizado na Tabela 2, identificamos os códigos, que são rótulos aplicados a segmentos de dados representando unidades de significado: i) construções identitárias, referindo-se às maneiras como os professores constroem e entendem as suas identidades profissionais; ii) construção de significados, que envolve a interpretação das suas experiências e interações; iii) símbolos e representações, com atenção aos associados à interculturalidade e ao bilinguismo, essenciais no contexto educacional de fronteira e foco da formação do PEBIF. A partir desses códigos, emergiram temas mais amplos que capturam padrões significativos nos dados, nomeadamente: i) fatores influenciadores na construção da identidade profissional docente; ii) interpretação de significados culturais e profissionais durante as interações; e iii) impacto das interações na formação de vínculos profissionais e no ambiente formativo.

Os indicadores significativos são compreendidos como evidências qualitativas que sustentam os temas emergentes, fornecendo pistas sobre como estes se manifestam nas práticas e experiências dos professores.

No que se refere ao tema "fatores influenciadores na construção da identidade profissional docente", os indicadores incluíram narrativas individuais, reflexões pessoais, interações grupais, elementos da identidade profissional e a construção de uma identidade coletiva. Esses indicadores evidenciam como as histórias de vida e as trajetórias profissionais dos professores, em conjunto com as suas reflexões sobre práticas e interações em grupo, contribuem para a construção da identidade profissional.

Relativamente ao tema "interpretação de significados culturais e profissionais durante as interações", alguns elementos destacaram-se na forma como as conversas e discussões entre os professores, bem como as atividades conjuntas e a partilha de experiências, promovem uma compreensão mútua e enriquecem o entendimento das práticas culturais e profissionais. Os indicadores definidos para esse tema incluíram:

diálogos significativos, atividades colaborativas, trocas de experiências e a compreensão das práticas culturais e profissionais.

Por fim, no tema "impacto das interações na formação de vínculos profissionais e no ambiente formativo", os indicadores significativos demonstram como a frequência e a natureza das interações, a coesão do grupo, as percepções dos professores sobre o ambiente de formação e os sinais de crescimento profissional, decorrentes dessas interações, contribuem para a formação de vínculos profissionais e para a eficácia do ambiente formativo. Os indicadores deste tema incluíram: padrões de interação, coesão do grupo, percepções sobre o ambiente formativo e os temas da formação, bem como sinais de desenvolvimento profissional.

Tabela 2

Codificação, tematização dos dados e indicadores.

Tema geral	Formação contínua dos professores com ênfase na dimensão relacional		
Códigos gerados (rótulos)	Construções identitárias	Construção de significados	Símbolos e representações (acerca da interculturalidade e do bilinguismo)
Temas emergentes	Fatores influenciadores na construção da identidade profissional docente	Interpretação de significados culturais e profissionais durante as interações	Impacto das interações na formação de vínculos profissionais e no ambiente formativo
Indicadores significativos	Narrativas individuais Reflexões pessoais Interações grupais Elementos da identidade profissional Construção de identidade coletiva	Diálogos significativos Atividades colaborativas Trocas de experiências Compreensão de práticas culturais e profissionais	Padrões de interação Coesão do grupo Percepções sobre o ambiente formativo e sobre os temas da formação Indicativos de desenvolvimento profissional

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em síntese, a tabela apresenta os códigos gerados, os temas emergentes e os indicadores significativos resultantes do processo de análise qualitativa dos dados organizados nas NMP. Os códigos servem como base para a identificação dos temas emergentes, que são sustentados pelos indicadores significativos. Esta estrutura reflete os fatores que influenciam a formação dos professores na dimensão em destaque, bem como a forma como as suas interações e experiências contribuem para o desenvolvimento profissional e relacional. Embora o quadro não detalhe todas as etapas do processo analítico, oferece uma visão organizada dos principais elementos e resultados.

4. Análise e discussão dos dados

De acordo com a abordagem de Braun e Clarke (2006), um episódio é uma unidade de análise que captura segmentos significativos de dados, ilustrando temas específicos. Trata-se de uma porção distintiva de dados, caracterizada por uma densidade semântica e relevância temática, que abrange um conjunto de eventos, interações ou narrativas. A delimitação de um episódio baseia-se na identificação de trechos de dados que concentram significados relevantes relativamente aos temas emergentes e é orientada pelos objetivos da análise. Em outras palavras, um episódio encapsula uma sequência de interações ou eventos coerentes entre si, formando uma unidade clara dentro do contexto mais amplo dos dados e da perspectiva investigativa.

Neste texto, debruçamo-nos sobre dois episódios das NMP para exemplificar a nossa análise, selecionados devido à sua densidade semântica e à integração dos três temas emergentes da análise temática reflexiva (ATR) acima detalhada. Estes episódios, apresentados nos tópicos seguintes, exemplificam e contribuem para a compreensão do fenómeno em questão, fornecendo uma visão integrada dos processos formativos e das interações interpessoais no contexto da formação contínua dos professores, permitindo uma análise aprofundada sobre a dimensão relacional, que é o foco deste texto.

4.1. Episódio 1 – Encontro presencial

A primeira sessão de formação do PEBIF foi realizada presencialmente em Elvas, Portugal, no dia 14 de

outubro de 2021, ocasião em que se desenvolveram diversas atividades, envolvendo todos os 37 professores inscritos. Uma das atividades visava a apresentação das escolas e dos professores. Os participantes, ainda reunidos nos seus grupos de origem, foram convidados a selecionar uma imagem mental representativa do projeto e apresentá-la com uma justificação para a escolha. Após conversarem durante cinco minutos, cada grupo deslocou-se para a frente do auditório e um dos integrantes, escolhido pelo grupo como seu representante, incumbiu-se de apresentar os demais colegas e partilhar a imagem selecionada.

Coincidentemente, os grupos de Bragança e de Zamora apresentaram imagens e justificações muito semelhantes. Ambos fizeram referência a uma pequena aldeia atravessada pela fronteira: Rio de Onor, para os portugueses, e Rihonor de Castilla, para os espanhóis. Esta aldeia, escolhida pelos grupos participantes, era o cenário de uma barreira física de controlo fronteiriço, especialmente valorizada durante a ditadura pelos regimes fascistas de ambos os países. Paradoxalmente, essa barreira, que visava separar os dois povos, tornou-se um símbolo de união e interação entre eles.

Deste episódio, que consideramos especialmente relevante, por ter sido o primeiro movimento de aproximação presencial entre os professores dos dois lados da fronteira, recortamos as narrativas dos dois representantes, PP3 e PE3, nas quais sobressaem elementos das histórias de vida dos professores, presentes na produção de sentidos e significados na atualidade. Este episódio foi delimitado pelo seu foco nas narrativas pessoais e reflexões individuais, favorecendo a análise dos fatores influenciadores na construção da identidade profissional docente. As narrativas evidenciam como as experiências, ainda que remotas, pessoais e profissionais dos professores se entrelaçam, revelando as construções identitárias e a atribuição de significados às suas práticas pedagógicas (*vide* Tabela 3).

Tabela 3

Narrativas dos professores – Apresentação da imagem mental.

Grupo de Bragança Portugal	Grupo de Zamora Espanha
Nós temos uma relação muito próxima, tal como todos os que estão aqui, com Espanha, porque vivemos paredes-meias com Espanha. E temos uma realidade, que se calhar é única no país, que é a nossa aldeia de Rio de Onor (...), essa imagem é própria de interculturalidade porque mesmo no tempo das ditaduras, nunca houve fronteiras. Lembro-me de um caminho de terra batida, que tinha uma barreira ao meio. Desde miúda quando íamos para lá, víamos aquela barreira sempre levantada. Por isso, (...) a imagem que deixaríamos dessa interculturalidade é essa barreira levantada e as mãos dadas, apertadas, de baixo dessa barreira. (NMP, p.6)	La imagen que tenemos es parecida a la de nuestros compañeros portugueses, que sería esa barrera, sería la cadena, esta que había en Rihonor, que es un pueblo entre Bragança y Sanabria, que ya en ti, es mitad española, mitad portuguesa. Esta es la cadena que se saltaba, que se atravesaba y que era solo algo simbólico porque las personas realmente estaban unidas unas a otras. Creo que esta es la idea de las zonas de la raia donde cualquier división, en la mayoría de los casos, es estrictamente política y no está relacionada con sentimientos, raigambre y costumbres compartidas. Esta sería nuestra idea. (NMP, p.7)

Fonte: arquivo das investigadoras.

As narrativas enfatizam a proximidade cultural e geográfica entre Portugal e Espanha, evidenciada pela menção à aldeia de Rio de Onor. Esta proximidade é simbolizada pela imagem evocada da barreira levantada com mãos dadas por baixo, refletindo uma interculturalidade marcada pela união e cooperação, mesmo em tempos de fronteiras políticas rígidas. Por outro lado, a narrativa espanhola sublinha a superação simbólica da barreira (la cadena) em Rihonor, evidenciando a resiliência e coesão das comunidades fronteiriças, que transcendem as barreiras políticas em prol de uma identidade compartilhada. Ambas as narrativas trazem à tona as histórias de vida dos professores, um elemento central para a compreensão das suas identidades e das práticas docentes (Nóvoa, 1995), ilustrando a partilha de significados culturais e a (re)interpretação das fronteiras físicas e simbólicas na construção de uma identidade transfronteiriça.

Ao partilharem as suas histórias de vida, os docentes promovem identidades compartilhadas, baseadas em valores, tradições culturais e práticas sociais comuns, como expressado pelo grupo português: “Desde miúda, quando íamos para lá, víamos aquela barreira sempre levantada. Por isso, [...] a imagem que deixaríamos dessa interculturalidade é essa barreira levantada e as mãos dadas, apertadas, debaixo dessa barreira”. Destaca-se, assim, a ideia de fronteiras permeáveis, onde as divisões políticas contrastam com a realidade vivida de interligação e cooperação entre as comunidades, conforme expresso nas narrativas. As

fronteiras, neste contexto, configuram-se como espaços de contacto e partilha, onde a gestão linguística e cultural promove o diálogo intercultural (BOLD, 2023), fortalecendo os laços interpessoais e criando um ambiente propício à aprendizagem docente. Esta dinâmica fortalece os laços interpessoais e cria um ambiente propício à aprendizagem docente, o que pode contribuir para a coesão do grupo diante dos desafios inerentes ao início da formação, como exemplificado pela seguinte passagem: “Creo que esta es la idea de las zonas de la raia donde cualquier división, en la mayoría de los casos, es estrictamente política y no está relacionada con entimientos, raigambre y costumbres compartidas”.

Durante a sua apresentação, os professores enfatizam a interculturalidade, a conexão humana e o compartilhamento de tradições que transcendem as barreiras geográficas e políticas, alinhando-se com a proposta do PEBIF. Dado que as narrativas não são meros relatos objetivos da realidade, mas sim construções que moldam as percepções mútuas entre os grupos envolvidos (Goffman, 2011), consideramos que os dois discursos delineiam os respetivos espaços, mas que o fazem com traços intersticiais, destacando inúmeros elementos favoráveis à aproximação, como expressa PE3: “La imagen que tenemos es parecida a la de nuestros compañeros portugueses”. Além disso, os dois grupos evidenciam expectativas e delineiam diretrizes de uma relação que viria a ser marcada pela cooperação e partilha de tradições culturais.

Embora esta análise tenha destacado interações positivas e colaborativas, é importante reconhecer que, em outros momentos da formação, surgiram desafios convivenciais, o que é natural num processo de aproximação entre grupos que até então não se conheciam. Como refere Bhabha (1998), os encontros interculturais raramente são isentos de tensões e exigem negociações constantes, uma vez que identidades culturais não são estáticas, mas estão sempre em processo de construção e reinterpretação. Esses desafios, ainda que esperados, foram superados através do diálogo intercultural, que permitiu a criação de um ambiente de trabalho propício à aprendizagem e à construção de pontes entre os dois contextos educativos.

A percepção anteriormente mencionada sobre as narrativas é complementada por Coulon (2017), que sublinha que estas constituem meios de construção de identidade. Nelas, os indivíduos selecionam e organizam eventos passados para moldar a percepção dos outros, construindo assim uma imagem coerente de si mesmos. Articulado esta perspectiva com a nossa análise, consideramos que, ao destacarem a unicidade da sua experiência transfronteiriça, sublinhando a interculturalidade e a ausência de barreiras reais entre as comunidades de ambos os países – “porque vivemos paredes-meias com Espanha” (PP3) e “porque las personas realmente estaban unidas unas a otras” (PE3) – os dois grupos inauguram uma dinâmica reflexiva sobre as suas singularidades, experiências, realidades próximas e distintas.

Essa dinâmica, centrada nas trocas interpessoais, na partilha de experiências culturais e na construção coletiva de significados, conforme se verá exemplificado no episódio seguinte, pode sustentar a produção de saberes docentes situados e contextualizados à realidade de fronteira, forjados nas interações sociais, que por sua vez são mediadas pelos significados construídos nessas mesmas interações (Blumer, 1986).

De seguida, analisamos um episódio de diálogo estabelecido entre os professores durante o segundo encontro, ocorrido trinta e cinco dias após o início do percurso formativo. Após este intervalo, é perceptível um aprofundamento nas relações, fruto das discussões iniciais e das reflexões conjuntas realizadas durante a apresentação dos dois grupos. Esse processo revela que as ideias exploradas no início contribuíram para a criação partilhada de identidades interculturais e para a negociação de significados entre os professores.

4.2. Episódio 2 – Conceção do pré-projeto de aprendizagem

A sessão online realizada em 18 de novembro de 2021, via plataforma Zoom, teve como objetivo a conceção do pré-projecto de aprendizagem por pares de escola-espelho. Num primeiro momento, os professores receberam um guia de orientação e foram discutidas as diretrizes didático-pedagógicas para a elaboração do projeto de aprendizagem (PA), que, conforme mencionado na introdução, deveria refletir um tema e uma problemática comuns, pertinentes face à realidade socioeducativa das duas escolas. Em seguida, os professores foram direcionados para as salas virtuais do Zoom, onde se reuniram em grupos para dar continuidade ao trabalho proposto, que seria posteriormente apresentado em plenária.

Nessa ocasião, o grupo de Bragança-Zamora discutiu aspetos gerais do PA e definiu, entre outros elementos, a temática e o título – “O trabalho e o respeito que nos une” – com a preocupação de abordar, segundo os professores, tanto os aspetos culturais tangíveis da fronteira entre Espanha e Portugal, quanto os valores fundamentais que historicamente unem essas sociedades e orientam as relações entre os dois povos.

O trabalho, entendido como um valor económico, social e cultural, destacou-se como um dos principais focos. Dentre os objetivos definidos, salientam-se: i) promover o (re)conhecimento e o respeito pelas tradições e pelas diferentes culturas; e ii) considerar o trabalho como uma dimensão essencial para a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, numa perspetiva intercultural e bilingue.

Os diálogos e as partilhas ocorridas nessa sessão revelaram-se profícuos para a nossa análise, especialmente pela sua densidade semântica. Nesse contexto, destacamos uma interação particularmente significativa: num momento de negociação sobre os conteúdos e as atividades a serem realizadas, foi decidido que as festividades do Carnaval deveriam integrar o PA. O exemplo apresentado na Tabela 4 refere-se a esse momento.

Tabela 4

Conceção do pré-projecto de aprendizagem – Diálogo sobre conteúdos e atividades.

N.º	Segmento
1	Os professores repercutem dizendo que o Carnaval é uma boa oportunidade para se trabalhar as tradições em comum... – <i>¡Perfecto!</i> (PE3) – <i>Sim, temos a oportunidade de trabalharmos mais em datas como Carnaval...</i> (PP3) Sugerem que o Carnaval é uma data rica e que poderão trabalhar com os mascarados, sendo que os alunos de Espanha podem fazer as máscaras típicas de Bragança e os de Portugal as máscaras de Espanha porque... "... <i>¡Sí! ¡Aquí también los tenemos!</i> (PE3)
2	Há empolgação, muitas falas sobrepostas. Sugestões de atividades... – <i>Olha! Já estamos iniciando a discussão sobre as atividades...</i> (PP2) PP3 diz que podem fazer o que sugerira PE3 e fazer um encontro virtual com as crianças [...] e nesse encontro poderão mostrar uns aos outros as máscaras confeccionadas. – <i>Isso é mesmo giro porque assim nos obriga mesmo ao conhecimento, nós de vós e vós de nós!</i> (PP3) <i>Eu achava giro, nós podemos fazer as vossas mascaradas e vós as nossas mascaradas!</i> (PP2)
3	– <i>Isso é mesmo giro porque assim nos obriga mesmo ao conhecimento, nós de vós e vós de nós!</i> (PP3) <i>Nós de vós e vós de nós e depois ninguém sabia quem era quem.</i> (PP2) (NMP, p.41.)

Fonte: arquivo das investigadoras.

No primeiro segmento, os professores aceitam e discutem a proposta de uma das colegas de dar centralidade ao Carnaval no âmbito do PA, por considerarem que seria uma oportunidade adequada para explorar tradições em comum, evidenciando a busca por significados partilhados. Sugere-se, então, a confecção de máscaras carnavalescas, sugestão com a qual o professor espanhol concorda prontamente, mencionando a existência de máscaras típicas em Espanha, tal como em Portugal. Dessa forma, as máscaras são transformadas em símbolos de identidade partilhada para ambos os grupos e países. Emerge, assim, uma abordagem simbólica e representativa da interculturalidade, desafiando estereótipos e promovendo a expressão criativa.

A análise desta interação revela que atividades como a integração do Carnaval no PA têm o potencial de desconstruir estereótipos e fomentar uma compreensão mais aprofundada das identidades culturais. A proposta de que os alunos de Espanha façam as máscaras típicas de Bragança e os de Portugal as máscaras de Espanha é uma atividade que não só estimula a expressão criativa e lúdica, mas também permite desafiar os estereótipos culturais.

De acordo com Hall (2016), os estereótipos são construídos e perpetuados através da representação cultural, sendo fundamental desafiá-los através de uma análise crítica e da exposição à diversidade cultural. Nesse contexto, ao reconhecerem as semelhanças e diferenças entre as culturas portuguesa e espanhola em termos da experiência do Carnaval e dos seus rituais e práticas de ambos os lados da fronteira, e ao proporem a sua hibridização, articulando-o com a expressão artística e o jogo lúdico, os professores não só desafiam estereótipos, mas também promovem uma compreensão mais profunda das nuances culturais (Hall, 2006). Por meio do diálogo e da troca cultural, que será ampliada aos alunos com a implementação do PA, os professores criam narrativas e representações culturais que captam a complexidade, a diversidade e as continuidades das culturas ibéricas, abrindo caminho para diferentes expressões identitárias.

No segundo segmento, a dinâmica entusiástica e participativa da interação entre os professores realça

a diversidade das trocas culturais e emocionais no ambiente formativo. Isso é exemplificado por uma professora portuguesa que utiliza a expressão “achava giro”, uma gíria portuguesa que expressa algo positivo e que indica que a professora considera a atividade interessante e divertida para os alunos. O uso desta expressão demonstra não só a descontração do ambiente, mas também vai além de uma linguagem neutra e controlada, considerada mais “transparente” para o interlocutor, revelando uma efusão de emoções e a vontade de criar uma relação mais afetiva entre os participantes. Nesses contextos, os significados literais das palavras tornam-se secundários, e as conotações relacionais ganham mais importância. Isto é particularmente relevante, dado que a intercompreensão (IC), enquanto prática de interação entre os professores, é um dos focos centrais da formação.

Essas interações linguísticas contribuem para a internalização de símbolos culturais, um aspecto fundamental na formação do self (Mead, 2015). Além disso, promovem o estabelecimento de relações mais horizontais, dissolvendo possíveis hierarquias implícitas entre os formandos. Essas hierarquias podem decorrer de diferenças de experiência profissional, competências específicas ou até de papéis assumidos durante a formação. A criação de um ambiente mais colaborativo e afetivo, promovido pelo uso de uma linguagem mais informal e próxima, ajuda a atenuar essas diferenças e a fomentar uma partilha mais equitativa de saberes. Tal como defendido por Hall (2006), a cultura deve ser entendida como um processo dinâmico de produção de significados, no qual as relações de poder e as identidades estão em constante transformação.

A interação entre os professores, nomeadamente PP3 e PP2, revela uma dinâmica identitária que enfatiza a ideia de reciprocidade e construção partilhada de identidades interculturais. A expressão 'nós de vós e vós de nós' sugere uma oportunidade de aprendizagem mútua, reconhecendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os pares e promovendo a interação entre diferentes identidades culturais. Este processo evidencia uma abertura à diversidade e uma disposição colaborativa. A repetição da expressão 'nós de vós e vós de nós e depois ninguém sabia quem era quem' evoca uma perspectiva de diluição das fronteiras entre 'nós' e 'vós', remetendo para a noção de identidade móvel, conforme descrito por Dubar (2006).

A ideia de hibridização cultural também emerge dessa interação. Segundo Canclini (2019), a hibridação cultural não implica a perda ou diluição das identidades, mas sim a criação de novas formas de expressão cultural que incorporam elementos de diversas origens. Esta noção aproxima-se do pilar da interculturalidade promovido pelo PEBIF, que busca justamente integrar diferentes expressões culturais num ambiente de colaboração e respeito pela diversidade.

Esta análise demonstra como as interações docentes, num contexto de formação contínua colaborativa, não apenas enriquecem o ambiente formativo, mas também fortalecem a profissionalidade docente ao promover a troca de saberes e práticas entre os professores. Ao colaborarem ativamente na construção de significados e na partilha de experiências culturais, os docentes desenvolvem competências interculturais essenciais para a sua prática pedagógica. A abertura à diversidade e o reconhecimento da interconexão entre diferentes identidades culturais tornam-se, assim, componentes centrais da sua atuação profissional, refletindo uma maior capacidade de responder às necessidades de contextos educativos cada vez mais plurais.

À luz destas reflexões, as considerações que seguem visam salientar o valor destas descobertas e reafirmar os pressupostos que serão aprofundados no seguimento desta investigação.

5. Considerações finais

A análise realizada permite-nos identificar alguns pontos fundamentais sobre a formação contínua no âmbito do PEBIF. Em primeiro lugar, referimo-nos à natureza colaborativa desta formação, que vai além de um simples pressuposto metodológico. A abordagem de investigação-ação-formação, explicada ao longo deste estudo, não se limita à técnica de aplicação, mas é central à própria dinâmica do projeto. Tal abordagem exige espaços de formação que promovam uma interação contínua e significativa entre os professores, ancorada numa prática colaborativa, onde a construção conjunta de saberes é central.

Neste contexto, percebemos que o interacionismo simbólico oferece uma lente teórica poderosa para compreender a colaboração docente. Ele amplia a compreensão tradicional de colaboração, muito focada na partilha de conhecimentos e tarefas, ao enfatizar a construção simbólica de significados. Sob esta ótica, a colaboração docente não se resume a uma simples divisão de responsabilidades, mas envolve a construção conjunta de identidades profissionais e pessoais, a partir das interações entre pares. Este processo, marcado

pela criação de sentidos e significados partilhados, revela-se essencial para a sustentabilidade da aprendizagem docente e para a promoção de uma cultura de colaboração contínua.

Os resultados da análise mostram que a dimensão relacional desempenha um papel essencial na formação contínua. As interações significativas entre os professores foram observadas de forma consistente, promovendo a partilha de experiências culturais e profissionais, e contribuindo para a construção de identidades individuais e coletivas. Além de gerar novas ideias e atividades pedagógicas, essas interações fortaleceram os laços profissionais e criaram um ambiente propício à aprendizagem colaborativa, essencial para o sucesso do PEBIF.

Ao examinarmos o envolvimento dos professores nas dinâmicas de formação, destacam-se alguns pressupostos-chave. Primeiramente, o papel ativo e interpretativo das interações entre os professores é central no processo formativo. Além disso, a cultura e a linguagem emergem como componentes criativos e adaptativos, fundamentais nas interações transfronteiriças. A construção e a reinterpretção de significados desempenham um papel vital na criação de entendimentos partilhados e na geração de novos conhecimentos experienciados pelos participantes, moldando assim suas práticas pedagógicas.

Por fim, ressaltamos que a dimensão relacional analisada constitui apenas uma das facetas da formação contínua. Esta dimensão destaca os elementos interpessoais e socioafetivos que permeiam e interconectam as demais dimensões da formação. Reconhecer e integrar esses diversos elementos é essencial para enriquecer a formação contínua dos professores nas escolas de fronteira, garantindo que esta seja um processo verdadeiramente colaborativo e transformador.

Financiamento

Investigação financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito da bolsa de investigação com a referência nº 2022.14501.BD e do projeto com a referência UIDB/00194/2020 (Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF).

Referências

- Alhojailan, M. I., & Ibrahim, M. (2012). Thematic analysis: A critical review of its process and evaluation. *West East Journal of Social Sciences*, 1(1), 39-47. https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/ta_thematic_analysis_dr_mohammed_alhojailan.pdf
- Araújo e Sá, M. H. (2013). A intercompreensão em didática de línguas: Modulações em torno de uma abordagem interacional. *Linguarum Arena*, 4, 79-106.
- Araújo e Sá, M. H., & Ulhôa, A. A. (2022). Interculturalidade na formação contínua de professores em escolas de fronteiras. In M. H. Araújo e Sá & L. Morgado (Eds.), *Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores* (pp. 883-893). UA Editora. <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and methods*. University of California Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 1, 53-85. <https://doi.org/10.4000/aile.4875>
- Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Beaumont, S., & Moore, D. (2020). La recherche-action-formation comme nœud de la professionnalité enseignante? Le cas des enseignants de l'éducation nationale française en Amérique du Nord. In *Actes du IVe colloque international, Former et développer l'intelligence professionnelle* (pp. 94-103). Sherbrooke.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- BOLD. (2023). *Linguistic and Cultural Management in Border Regions*. <https://www.eu-bold.com/linguistic-and-cultural-management-in-border-regions/>
- Carvalho, V. D., Borges, L. O., & Rêgo, D. P. (2010). Interacionismo simbólico: Origens, pressupostos e contribuições aos estudos em psicologia social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 146-161. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n1/v30n1a11.pdf>
- Canclini, N. G. (2019). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. EdUSP.
- Chen, C. Y. (2020). Teachers as curriculum makers. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_267-1

- Coulon, A. (1995). *A escola de Chicago*. Papirus.
- Coulon, A. (2017). *Etnometodologia e educação*. Editora Vozes.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Martins Fontes.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador*. Editora Jorge Zahar.
- Escosteguy, A. C. D. (2010). *Cartografias dos estudos culturais: Uma versão latino-americana*. Editora Autêntica.
- Freire, P., & Nogueira, A. (1993). *Que fazer: Teoria e prática em educação popular*. Editora Vozes.
- Goffman, E. (2011). *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Editora Vozes.
- Goffman, E. (2002). *A representação do eu na vida cotidiana*. Editora Vozes.
- Hall, S. (2016). *Cultura e representação*. Editora PUC-Rio
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A.
- Lopes, J. B., Viegas, M. C., & Pinto, J. A. (2019). The importance of making teaching practices public, shareable, and usable: The role of multimodal narratives. In J. B. Lopes, M. C. Viegas, & J. A. Pinto (Eds.), *Multimodal narratives in research and teaching practices* (pp. 1-42). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8570-1.ch001>
- Lopes, J. B., & Viegas, M. C. (2021). Narrações multimodais: Uma e-ferramenta ao dispor da investigação. In A. Nobre, A. Mouraz, & M. Duarte (Eds.), *Portas que o digital abriu na investigação em educação* (pp. 199-225). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.10>
- Macaire, D., & Behra, S. (2022). De la dynamique combinatoire des espaces-temps en formation d'enseignants: Territoires et diversité linguistique et culturelle. In S. Géraldine (Ed.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s): Recherches en éducation*. Champ Social Editions.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3). <https://ojs.aishere.org/index.php/aishere-j/article/view/335>
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self & society*. University of Chicago Press.
- Merrian, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 263-278. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000200004>
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 73-88.
- Schön, D. A. (2009). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Penso Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Editora Vozes.
- Vieira, F., Mourão, S., Andrade, A. I., Cruz, M., Reis-Jorge, J., Leslie, C., Orega, M. I., Pinho, A. S., Silva, E. M., & Simões, A. R. (2022). Primary English teacher education in Portugal: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132384>
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29, 535-554. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>