

# eduser

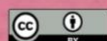
## Interações docentes transfronteiriças nas raia entre Portugal e Espanha: Uma experiência de formação contínua a partir do Projeto Escolas Bilingües e Interculturais de Fronteira (PEBIF)

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 Bilíngues 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<sup>1</sup>, MARIA HELENA ARAÚJO E SÁ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro; Aveiro; Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-0583-6179>; [andrealhoa@ua.pt](mailto:andrealhoa@ua.pt)

<sup>2</sup> Universidade de Aveiro; Aveiro; Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-6623-9642>; [helenasa@ua.pt](mailto:helenasa@ua.pt)

**RESUMO:** O PEBIF é uma iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos em parceria com os Ministérios da Educação de Portugal e de Espanha, com coordenação científica das Universidades Complutense de Madrid e de Aveiro. O projeto destaca-se pela sua importância histórica, social e política, ao promover uma perspetiva de educação transfronteiriça intercultural e bilingue, orientada para o desenvolvimento regional e a integração dos dois países, fortalecendo as línguas e culturas da região como valores individuais, sociais, profissionais e educativos. O projeto investe na formação contínua de professores para promover o plurilinguismo, a interculturalidade e a diversidade sociocultural da fronteira, com base nos pressupostos teóricos da interculturalidade, do bi/plurilinguismo e da intercompreensão. A primeira edição do PEBIF ocorreu de maio de 2021 a outubro de 2022 e envolveu 37 professores de 10 escolas portuguesas e espanholas num curso de 50 horas. Esse processo formativo é objeto de uma investigação em curso, na qual foi possível recolher dados por meio de diferentes instrumentos (acompanhamento *in loco*, diários do investigador, gravações das sessões síncronas etc.), resultando no documento “Narrativas multimodais e polifónicas de uma investigação na fronteira”, sobre o qual nos debruçamos para compreender como os professores se coordenaram para a criação de um ambiente favorável à conceção e implementação de projetos de aprendizagem comuns, voltados para a educação plurilíngue e intercultural nas suas escolas. Uma análise preliminar revelou que as relações transfronteiriças entre os professores foram configuradas nas dimensões linguístico-comunicativa, interpessoal, sociocultural e curricular. Neste artigo, centramos a nossa análise na dimensão interpessoal, destacando a sua importância na formação contínua dos professores como parte de um movimento dialógico nas raias luso-hispânicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação contínua de professores; Escolas de fronteiras, interculturalidade, intercompreensão.

**ABSTRACT:** PEBIF is an initiative by the Organisation of Ibero-American States in partnership with the Ministries of Education of Portugal and Spain, under the scientific coordination of the Complutense University of Madrid and the University of Aveiro. The project stands out for its historical, social, and political importance. It promotes an intercultural and bilingual cross-border educational perspective, oriented towards regional development and the integration between the two countries, strengthening the region's languages and cultures as individual, social, professional, and educational values. The project invests in the continuing professional development (CPD) of teachers to promote multilingualism, interculturality, and sociocultural diversity along the border, based on the theoretical principles of interculturality, bi/multilingualism, and intercomprehension. The first edition of PEBIF took place between May 2021 and October 2022 and involved 37 teachers from 10 Portuguese and Spanish schools in a 50-hour course. This training process is the subject of an ongoing investigation, in which data were collected through various instruments (*in loco* monitoring, researcher diaries, recordings of synchronous sessions, etc.), resulting in the document “Multimodal and Polyphonic Narratives of a Border Research”. This document allows us to understand how teachers coordinated themselves to create a favourable environment for the conception and implementation of

common learning projects, aimed at plurilingual and intercultural education in their schools. A preliminary analysis revealed that the cross-border relationships established among teachers were configured in linguistic-communicative, interpersonal, sociocultural, and curricular dimensions. In this article, we centre our analysis on the interpersonal dimension, highlighting its importance in the continuous professional development of teachers as part of a dialogical movement along the Luso-Hispanic border.

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

**RESUMEN:** El PEBIF es una iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos en colaboración con los Ministerios de Educación de Portugal y España, que cuenta con la coordinación científica de las Universidades Complutense de Madrid y Aveiro. El proyecto se destaca por su importancia histórica, social y política, ya que promueve una perspectiva de educación transfronteriza intercultural y bilingüe orientada al desarrollo regional y a la integración de los dos países, empoderando las lenguas y culturas de la región como valores individuales, sociales, profesionales y educativos. El proyecto enfoca la formación continua del profesorado para promover el plurilingüismo, la interculturalidad y la diversidad sociocultural de la frontera, adoptando como ejes conceptuales la interculturalidad, el bi/plurilingüismo y la intercomprensión. La primera edición del PEBIF tuvo lugar de mayo de 2021 a octubre de 2022 y contó con la participación de 37 profesores de 10 escuelas portuguesas y españolas en un curso de 50 horas. Este proceso formativo es objeto de una investigación en curso, en la que se han podido recoger datos a través de diferentes instrumentos (observación in loco, diarios del investigador, grabaciones de sesiones, etc.) que han dado como resultado el documento "Narrativas multimodales y polifónicas de una investigación en la frontera". Considerando ese documento, nuestro estudio visa comprender cómo los profesores se coordinaron para crear un entorno favorable al diseño y puesta en práctica de proyectos de aprendizaje en común, asumiendo la educación plurilingüe e intercultural en sus escuelas. Un análisis preliminar reveló que las relaciones transfronterizas entre los profesores se configuraban en las dimensiones lingüístico-comunicativa, interpersonal, sociocultural y curricular. En este artículo, analizamos esos datos, con énfasis en la dimensión interpersonal, destacando su importancia en la formación continua del profesorado como parte de un movimiento dialógico en la raya luso-hispana.

**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, via 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 y Cultura de la Junta de Extremadura, além de diferentes instituições formadoras, a saber, Universidade de Extremadura, Universidade do Algarve, Universidade da Beira Interior, Universidade de Aveiro, Universidade Complutense de Madrid, Universidade de Évora e o Instituto Politécnico de Bragança. Dessa forma, foi firmada uma abrangente parceria interinstitucional formada acerca 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 reitera a relevância de uma abordagem intercultural e bi/plurilingüe 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. Assim, a formação contínua de professores constitui o seu eixo central, concentrando-se no multilingüismo, na interculturalidade e na diversidade sociocultural da fronteira, com fundamento nos princípios teóricos da interculturalidade, do bi/plurilingüismo e da intercomprensão. É neste eixo que se desenvolve a nossa investigação, um estudo de caso de natureza etnográfica, cujo propósito é compreender como os professores

se coordenaram para a criação de um ambiente favorável à conceção e implementação de projetos de aprendizagem comuns, voltados para a educação plurilíngue e intercultural nas suas escolas.

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 largo da fronteira luso-hispânica, a saber: Bragança-Zamora, Guarda-Miróbriga, Elvas-Badajoz-Cáceres e Vila Real Santo António-Huelva, sendo que 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 em suas respectivas escolas, processo que culminou na elaboração e implementação de um projeto de aprendizagem (PA), concebido a partir de um tema e uma problemática em comum, pertinentes à realidade socioeducativa das duas escolas, pelos quais buscar-se-ia 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 vertente investigativa do projeto. Desse acompanhamento resultou 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 em um documento único, designado como "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. Esta análise revelou o potencial heurístico das relações estabelecidas entre os docentes, o que nos levou a constituí-las enquanto categoria de análise. Esta categoria foi declinada em várias dimensões, designadamente, a dimensão linguístico-comunicativa, a dimensão sociocultural, a dimensão curricular e a dimensão interpessoal, cada uma delas abrangendo um conjunto específico de características e interações que caracterizam e influenciam o processo formativo.

A dimensão linguístico-comunicativa implica "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) e evidencia-se na mobilização de processos cognitivos no campo das línguas durante as interações, onde a atenção se dirige simultaneamente ao tema da conversação e aos aspetos formais da língua. A dimensão Sociocultural concentra-se na influência do contexto social e cultural na prática docente e no envolvimento político do professor, incluindo uma análise crítica e situada das interações entre o individual, o social e o cultural. A dimensão Curricular destaca o papel do professor como crítico reflexivo, decisor e gestor do currículo, enfatizando a sua capacidade de desenhar e implementar currículos que respondam às necessidades educativas dos alunos, a fim de promover a aprendizagem através de atividades bem estruturadas e suportando a educação plurilingue e intercultural. A dimensão interpessoal concentra-se no contexto micro das interações sociais entre os docentes do grupo e enfatiza aspetos relevantes para a construção de um ambiente de trabalho saudável e produtivo.

Neste texto, debruçamo-nos especificamente sobre a dimensão interpessoal e focamos nossa análise nos aspetos emocionais das relações entre os professores, destacando a comunicação intragrupo, os laços afetivos, a confiança e o respeito, a partilha de experiências e de antecedentes pessoais, a colaboração e o apoio mútuo, de modo a obtermos uma visão mais holística das relações docentes, essencial para desenvolver estratégias eficazes de formação e intervenção que promovam um ambiente colaborativo e de suporte.

Assim, adotaremos a análise temática reflexiva (Braun e Clarke, 2006) visando compreender o desenvolvimento das interações docentes nos seguintes domínios: i) partilha, produção e (re)interpretação de significados culturais e profissionais; ii) construção de identidades individuais e coletivas; e iii) impacto dessas interações na formação de laços, na coesão do grupo face aos desafios da formação e na promoção de um ambiente propício ao trabalho colaborativo e à aprendizagem docente. Este objetivo orientou a identificação

e interpretação dos padrões de interação evidenciados nos dados, oferecendo uma visão mais específica de como as relações interpessoais moldam o processo formativo e potencializam a eficácia da aprendizagem docente no contexto transfronteiriço.

## **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 o pressuposto 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 aceção abarca, pois, 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-fazer docentes, a comunicação e a interação entre sujeitos diversos, a valorização do diálogo, do contato interpessoal e das diferenças, elementos destacados como fonte de enriquecimento mútuo.

Neste contexto, as experiências formativas configuram-se como práticas sociais, histórica e culturalmente contextualizadas, ressaltando o papel da identidade e da cultura na construção de uma unidade que centraliza a diversidade. Tal aceção orienta que as relações docentes ocorram por meio do diálogo intercultural, pelo compartilhamento de sentidos e significados, pela construção relacional das identidades e pela compreensão da dinâmica das interações sociais na construção de um ambiente de trabalho de natureza colaborativa, elementos que materializam uma dimensão da formação à qual denominamos dimensão interpessoal do que-fazer docente, expressão que incorpora o pressuposto freireano do pensamento-ação (Freire & Nogueira, 1993).

Compreendemos com Tardiff e Lessard (2008) que a docência é, essencialmente, uma profissão de interações humanas, intrinsecamente ligadas, entre outros elementos, às histórias de vida dos professores (Nóvoa, 1995), implicando suas experiências pessoais e suas subjetividades, influências preponderantes na formação dos sentidos e significados que atribuem aos diferentes componentes constituintes dos contextos relacionais e, por conseguinte, nas formas como se aproximam e desenvolvem vínculos interpessoais.

Assim, a dimensão interpessoal, circunscrita ao processo formativo, envolve uma postura de abertura ao outro, numa perspectiva humana e existencial. É o trabalhar com o outro, de forma coletiva e colaborativa, num esforço (com)partilhado para se alcançar uma coexistência construtiva face às divergências ou diferenças, incluindo a apreciação da diversidade linguística, cultural e ideológica, presentes no contexto específico da interação, no caso, as regiões de fronteiras. Implica, nas palavras de Araújo e Sá (2013, p.83), «[...] aprender a viver uns com os outros, também através das nossas línguas e culturas, sem perder de vista uma perspectiva ideológica que se constitua em matriz do pensamento educacional dos sujeitos que se formam.»

Nesta dinâmica interativa e desafiadora, assumimos os pressupostos de uma epistemologia da prática (Shön, 2009), segundo a qual a reflexão é colocada como conceito estruturante da formação docente (Zeichner, 2008). E reafirmamos, ainda, a formação contínua como espaço-tempo de (trans)formação (Macaire & Behra, 2022), onde-quando é possível construir uma compreensão experiencial reflexiva dos conhecimentos abrangentes relacionados à cultura do outro, cultura aqui compreendida como prática social permeada por conflitos e negociações (Escostegui, 2010).

Destarte, 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. Pode-se dizer, então, que a cultura docente é um constructo coletivo que emerge no contexto do trabalho, fortemente influenciada pela intersubjetividade presente nas relações.

Consideramos, ainda, as contribuições de Dubar (2006), cuja abordagem ressoa com os princípios dos estudos culturais, 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 professoralidade.

Em consonância, incorporamos à nossa estrutura conceptual a teoria do interacionismo simbólico (Blumer, 1986; Mead, 2015; Goffman, 2011), que de acordo com Blumer (1986), fundamenta-se em três

premissas essenciais. Primeiramente, os seres humanos interagem com o mundo e interpretam-no com base nos significados que atribuem aos elementos que nele encontram, sejam objetos, eventos, ideias, entre outros. Em segundo lugar, esses significados são construídos por meio das interações sociais entre os indivíduos, ou seja, surgem das/nas interações estabelecidas com outras pessoas. Terceiro, esses significados são continuamente moldados e transformados por um processo interpretativo único para cada indivíduo.

Estas são algumas das ideias a partir das quais Blumer (1986) expande sua teoria, aplicando-a a uma variedade de contextos sociais e fenômenos, como por exemplo, os processos de interação social, afirmando que o conhecimento é 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. Essa abordagem reconhece a importância do contexto e da trajetória pessoal na formação desses significados e na maneira como as interações sociais ocorrem.

Vale destacar, ainda, os contributos de Goffman (2002; 2011), que oferece uma perspectiva sobre a complexa dinâmica da interação social e das relações humanas. No seu trabalho, ele 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 minuciosamente como as pessoas administram 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 esclarece 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 os conceitos subjaz a regulação recíproca das interações (Elias, 1994), num processo dinâmico e interdependente, onde os comportamentos e respostas dos indivíduos são continuamente ajustados em relação às ações e expectativas dos outros.

Acreditamos que o interacionismo simbólico emerge como uma lente teórica, que nos permite uma compreensão do modo como os indivíduos interpretam tanto os elementos ao seu alcance quanto as pessoas com as quais interagem (Carvalho et al., 2010), a partir dos seus próprios valores, experiências e quadros de referência. Além disso, Fazzi e Lima (2016) ressaltam que essa teoria não apenas oferece uma perspectiva sobre como as pessoas atribuem significados e sentidos à realidade, mas também se posiciona como um paradigma que enfatiza a capacidade dos sujeitos de agirem com base nessas interpretações, atribuindo um lugar teórico para o sujeito social, ou seja, os sujeitos como intérpretes do mundo (Coulon, 1995) e como produtores da realidade social. Essas orientações teóricas embasam nossa abordagem metodológica, que detalharemos a seguir.

### **3. Pressupostos metodológicos**

Segundo Merriam (1998) e Stake (1995), o pressuposto filosófico de uma investigação qualitativa assenta em uma determinada visão de realidade, entendida como uma construção que se efetiva pela interação dos sujeitos no mundo social. Este pressuposto alinha-se aos nossos alicerces teóricos e epistemológicos, especialmente ao interacionismo simbólico, que 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 diferentes “interpretações da realidade” (Merriam, 1998, p. 22), empreendidas pelos atores sociais em contextos reais de interação.

Nessa perspectiva, as narrativas dos atores, os professores, são reconhecidas como reconstruções do real e 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 material constitui um corpo empírico robusto, alinhado com o pressuposto filosófico da investigação qualitativa previamente mencionado, que compreende a realidade como uma construção social, e constitui a base para que o investigador, adotando uma orientação hermenêutica conforme descrito por

Zabalza (1994), possa discernir e conectar os discursos dos professores (o que eles dizem) às suas ações (o que eles fazem). Este processo permite uma compreensão aprofundada das teorias subjacentes, mobilizadas pelos professores para conferir sentido às suas experiências e para (re)construir a realidade, que nunca é estática.

Em vista disso, nosso estudo incorpora, em 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 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. Estes professores, juntos, tinham, àquela altura, um total de 102 alunos, público-alvo do projeto de aprendizagem (PA), por eles concebido e implementado. O quadro a seguir apresenta a caracterização do grupo de investigação.

**Tabela 1**

*Caraterização do grupo da investigação<sup>1</sup>.*

Escolas-espelho	Equipa   função	Nível de ensino	Quantitativo alunos	Quantitativo formadores	Afiliação do/a formador/a
<b>Bragança Portugal</b>	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			
<b>Zamora Espanha<sup>2</sup></b>	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: Elaborada pelas autoras.

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, configurando um cenário polifónico, onde múltiplas perspetivas e experiências se entrecruzam, enriquecendo a experiência formativa e investigativa.

Neste cenário produziu-se uma amplitude de dados, recolhidos por meio de diferentes instrumentos, como os diários do investigador, documentos e recursos didáticos produzidos pelos professores, o próprio projeto de aprendizagem implementado pelo grupo em formação, as gravações das sessões síncronas, os relatórios reflexivos elaborados pelos docentes ao final do curso, os documentos partilhados, além de

<sup>1</sup> 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.

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

numerosas imagens fotográficas e vídeos, material reunido in loco e através de interfaces, como e-mail, WhatsApp, plataforma Zoom e plataforma de aprendizagem da OEI.

Os dados da investigação, alinhavados com notas e reflexões das investigadoras, ganharam a forma de narrativas, que foram cronologicamente estruturadas e ancoradas em elementos multimodais significativos (Lopes & Viegas, 2021), ou seja, elementos capazes de transmitir e respaldar informações relevantes sobre o contexto formativo, incorporando as várias vozes presentes no cenário da investigação. Assim, as narrativas da investigação extrapolam a ideia de narrativas multimodais e agregam o conceito de polifonia, no seu sentido literal e bakhtiniano (Bakhtin, 1981), originando o documento intitulado Narrativas Multimodais e Polifônicas de uma Investigação na Fronteira (NMP).

O NMP, além de registar 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 da nossa investigação foi validado pelos professores e pelas formadoras implicadas, reforçando sua legitimidade e representatividade.

Dessarte, a partir deste conjunto de dados, e para o estudo em destaque, optamos 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, sua natureza iterativa e reflexiva valoriza a reflexividade do investigador, possibilitando adaptações processuais.

As etapas de realização de uma ATR, colocadas por 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 insights obtidos a partir dos dados qualitativos. Ao empreendermos estas etapas, estabelecemos o tema central da nossa análise, consignado ao processo formativo dos professores do PEBIF, com ênfase na dimensão interpessoal. Esta abordagem enfatiza os aspetos emocionais das interações entre os docentes durante as sessões de formação, realçando elementos como a comunicação dentro do grupo, os vínculos afetivos, a confiança e o respeito mútuos, a troca de experiências e de históricos pessoais, bem como a colaboração e o suporte recíproco.

A tabela 2, abaixo, sintetiza os principais elementos da ATR empreendida no âmbito do nosso estudo, apresenta os códigos gerados, os temas emergentes e os indicadores significativos, que resultam do processo de análise dos dados. Os códigos gerados servem como base para a identificação dos temas emergentes, que são sustentados por indicadores significativos. Esta estrutura reflete os fatores que influenciam a formação dos professores na dimensão que ora destacamos, e como as suas interações e experiências contribuem para o desenvolvimento profissional e interpessoal. Embora o quadro não detalhe todas as etapas do processo analítico, ele fornece uma visão organizada dos principais elementos resultantes desse processo.

**Tabela 2**

*Codificação, tematização dos dados e indicadores.*

<b>Tema geral</b>	<b>Formação contínua dos professores com ênfase na dimensão interpessoal</b>		
<b>Códigos gerados (rótulos)</b>	Construções identitárias	Construção de significados	Símbolos e representações (acerca da interculturalidade e do bilinguismo)
<b>Temas emergentes</b>	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



<b>Indicadores significativos</b>	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: Elaborada pelas autoras.

Assim, cumprindo rigorosamente as etapas descritas por Braun e Clarke (2006) e Maguire e Delahunt (2017), processualmente, conforme sintetizado na tabela 2, identificamos os códigos específicos nos dados, aplicando rótulos a segmentos que representam unidades de significado – i) construções identitárias, que se referem às maneiras como os professores constroem e entendem as suas identidades profissionais; ii) construção de significados, que envolve a interpretação e atribuição de significado às suas experiências e interações; iii) símbolos e representações, com atenção aos símbolos e as representações que os professores associam à interculturalidade e ao bilinguismo, importantes no contexto educacional de fronteira.

A partir desses códigos, emergiram temas mais amplos que capturam padrões significativos nos dados. A saber, i) fatores influenciadores na construção da identidade profissional docente, voltando-se aos diversos fatores que contribuem para a formação e evolução da identidade profissional dos professores; ii) Interpretação de significados culturais e profissionais durante as interações, com ênfase em como os professores interpretam e entendem os significados culturais e profissionais que emergem durante as suas interações, e iii) Impacto das interações na formação de vínculos profissionais e no ambiente formativo, que analisa como as interações influenciam a formação de vínculos entre professores e afetam o ambiente de formação.

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

No que concerne 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. São indicadores que destacam como as histórias pessoais e trajetórias profissionais dos professores, juntamente com as suas reflexões sobre práticas e interações em grupo, contribuem para a construção da identidade profissional.

Em relação ao tema “interpretação de significados culturais e profissionais durante as interações”, alguns elementos sobressaíram na ilustração de como as conversas e discussões entre os professores, bem como as suas atividades conjuntas e a partilha de experiências, promovem uma compreensão mútua e enriquecem o entendimento das práticas culturais e profissionais. Assim, os indicadores definidos foram: diálogos significativos, atividades colaborativas, trocas de experiências e compreensão de 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 o tipo de 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 indicativos de desenvolvimento profissional.

Este processo de análise não apenas esclarece como os códigos evoluem para temas, mas também como os indicadores são essenciais para validar e sustentar os temas identificados, de modo a possibilitar uma compreensão das dinâmicas que configuram a formação docente no contexto investigado.

#### 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. É uma porção distinta de dados, caracterizada por uma densidade semântica e relevância temática, que abrange um conjunto de eventos, interações ou narrativas fornecendo uma visão abrangente e detalhada de determinados aspectos do

fenómeno estudado. A delimitação de um episódio baseia-se na identificação de trechos de dados que concentram significados relevantes aos temas emergentes. 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.

Neste estudo, selecionámos os episódios mais relevantes da NMP e, para este texto, elegemos dois deles para exemplificar a nossa análise, devido à sua densidade semântica e à integração dos três temas emergentes da ATR. Estes episódios, apresentados nos tópicos seguintes, exemplificam e contribuem para a compreensão do fenómeno em questão, fornecendo uma visão abrangente e integrada dos processos formativos e das interações interpessoais no contexto da formação contínua dos professores, de modo a permitir uma análise rica sobre a dimensão interpessoal que é o nosso foco a esta altura.

#### 4.1. Episódio 1º - Encontro presencial – Apresentação dos professores por grupos de escolas

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 delas visando à apresentação das escolas e dos professores. Na oportunidade, 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 apenas um dos integrantes, escolhido pelo próprio grupo como seu representante, incumbiu-se de apresentar os demais colegas e informar sobre 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, como cenário onde se instalou uma barreira física de controlo fronteiriço, especialmente valorizada durante a ditadura militar pelos regimes autoritários de ambos os países. Ver-se-á que, paradoxalmente, esta barreira, que pretendia separar os dois povos, tornou-se um símbolo de união e interação entre eles.

Deste episódio, que consideramos especialmente relevante, dado que foi 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. Estas 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.

**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, notável na menção à aldeia de Rio de Onor. Essa proximidade é simbolizada pela imagem evocada da barreira levantada

com mãos dadas por baixo, refletindo uma interculturalidade permeada pela união e cooperação, mesmo em tempos de fronteiras políticas rígidas. Por outro lado, a narrativa espanhola destaca 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 a história de vida dos professores, um elemento central para a compreensão das suas identidades e das práticas docentes (Nóvoa, 1995), e ilustram a partilha de significados culturais e a (re)interpretação das fronteiras físicas e simbólicas na construção da identidade transfronteiriça.

Ao compartilharem suas histórias de vida, os docentes promovem identidades compartilhadas baseadas em valores, tradições culturais e práticas sociais comuns, como expresso 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, de baixo dessa barreira”. Destaca-se 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. 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 sentimientos, raigambre y costumbres compartidas".

Ao se apresentarem, os professores colocam ênfase na interculturalidade, na conexão humana e no compartilhamento de tradições que ultrapassam 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 o fazem com traços interstícios, destacando inúmeros elementos favoráveis à aproximação, tal como expressa PE3 – “La imagen que tenemos es parecida a la de nuestros compañeros portugueses [...]”. Outrossim, os dois grupos evidenciam expectativas e apontam as diretrizes de uma relação que viria a ser permeada por desafios convivenciais diversos, inerentes a um processo de intenso de aprendizagem profissional.

O ponto de vista acima é complementado por Coulon (2017), destacando que as narrativas são meios de construção de identidade, onde os indivíduos selecionam e organizam eventos passados para influenciar a percepção dos outros sobre si e construir uma imagem coerente de si mesmos, perspectiva somada à nossa análise, pelo que consideramos que ao destacarem a unicidade da sua experiência transfronteiriça, sublinhando a interculturalidade e a ausência de barreiras reais entre as comunidades de um e de outro país – “[...] porque vivemos paredes-meias com Espanha” (PP3) e “[...] porque las personas realmente estaban unidas unas a otras” (PE3) – ambos os grupos, inauguram ali uma dinâmica reflexiva de suas singularidades, experiências, realidades próximas e distintas, para a produção de saberes docentes situados, contextualizados àquela realidade de fronteira, forjados nas interações sociais, que por sua vez são mediadas pelos significados construídos nessas mesmas interações (Blumer, 1986).

Em seguida, analisamos um episódio de diálogo direto estabelecido entre os professores no contexto do segundo episódio. Trinta e cinco dias após o início do percurso formativo, é possível perceber um aprofundamento nas relações, na sequência das ideias lançadas durante a apresentação dos dois grupos, o que nos evidencia que as projeções iniciais influenciam a criação compartilhada de identidades interculturais e a negociação de significados entre os professores.

#### **4.1. Episódio 2º - Conceção do pré-projecto 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), o qual, conforme referido na introdução, deveria refletir um tema e uma problemática comum, pertinente à realidade socioeducativa das duas escolas. No momento seguinte, os professores foram direcionados para as salas 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 uma preocupação em abordar,

segundo os professores, tanto aspetos culturais visíveis da fronteira entre Espanha e Portugal, quanto os valores fundamentais que historicamente unem essas sociedades e orientam as relações entre os dois povos, sendo que o trabalho, compreendido como valor social e cultural, ganhou relevância. Assim, dentre os objetivos definidos destacam-se: i) possibilitar o (re)conhecimento e o respeito às tradições e às diferentes culturas e ii) considerar o trabalho como uma dimensão da formação e do desenvolvimento integral dos estudantes numa perspectiva intercultural e bilingue.

Os diálogos e as partilhas ocorridas nessa sessão foram muito profícuos para a nossa análise, pela sua densidade semântica. A identificação de diálogos significativos e a disponibilidade para a colaboração demonstram uma dinâmica intensa de construção de significados em um contexto intercultural, impactando a formação dos vínculos profissionais e refletindo a postura intercultural no contexto da formação. Entretanto, destacamos uma interação especialmente significativa: num momento de negociação acerca dos conteúdos e das atividades a serem realizadas, decidiu-se que as festividades do Carnaval deveriam integrar o PA. O exemplo a seguir 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.

Na primeira linha, os professores acatam e discutem a proposta de uma das colegas de dar centralidade ao Carnaval no âmbito do PA, por acreditarem que seria uma boa oportunidade para explorar as tradições em comum, evidenciando a busca por significados partilhados. Sugere-se, em seguida, a confecção de máscaras carnavalescas, e o professor espanhol concorda imediatamente, mencionando a existência de máscaras típicas em Espanha, tal como há em Portugal, pelo que as máscaras são convertidas em símbolos da identidade dos dois grupos e dos dois países. Emerge, desta forma, uma abordagem simbólica e representativa da interculturalidade, desafiando estereótipos e promovendo a expressão criativa.

A análise dessa interação revela que atividades como a proposta de integração do Carnaval no PA têm o potencial de desconstruir estereótipos e promover uma compreensão mais profunda das identidades culturais. A proposta para 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, mas também tem o potencial para desafiar estereótipos culturais.

Segundo Hall (2016), os estereótipos são construídos e perpetuados através da representação cultural, sendo essencial desafiar essas representações através da análise crítica e da exposição à diversidade cultural. Nesse contexto, ao reconhecerem semelhanças e diferenças entre as culturas portuguesa e espanhola, os professores não apenas desafiam possíveis estereótipos, mas fomentam uma compreensão mais profunda das nuances das identidades culturais (Hall, 2006). Além disso, a abordagem adotada enfatiza a influência da interação social na construção de significados e identidades (Blumer, 1986). Através do diálogo e da troca cultural, que será estendida aos alunos pela implementação do PA, os professores constroem novas narrativas

e representações culturais que capturam a complexidade e a diversidade das culturas ibéricas, abrindo a senda para diferentes expressões identitárias.

Na sequência, linha dois, a dinâmica empolgada e participativa da interação entre os professores ressalta a riqueza das trocas culturais e emocionais no ambiente da formação, quando outra professora portuguesa utiliza a expressão “achava giro”, muito comum na linguagem coloquial portuguesa, usada para expressar algo que se considera positivo, para manifestar a sua opinião sobre a confecção das máscaras, indicando que a atividade lhe parece interessante e possivelmente divertida para os alunos. O uso da expressão demonstra, ainda, a descontração do ambiente e confirma que a incorporação de expressões idiomáticas, no caso, uma gíria portuguesa, desempenha um papel crucial na construção de identidades culturais e na comunicação emocional entre os participantes, aspeto que favorece a internalização de símbolos culturais, algo relevante na formação do self (Mead, 2015). Isso também contribui para o estabelecimento de relações mais horizontalizadas ou na dissolução de estruturas hierárquicas, quando estas se estabelecem dentro dos grupos sociais, considerando, com Hall (2006), que a cultura não é apenas um conjunto de práticas e representações, mas um processo dinâmico de produção de significados que refletem as relações de poder e as identidades em constante transformação.

A interação entre os professores, nomeadamente PP3 e PP2, na linha três, revela uma dinâmica identitária interessante e evidencia a ideia de reciprocidade e construção compartilhada de identidades interculturais. Dita pela primeira vez, a expressão ‘[...] nós de vós e vós de nós’ sugere a oportunidade de aprendizagem mútua, reconhecendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os pares e a valorização da interação entre diferentes identidades culturais, o que denota uma abertura à diversidade e um senso de colaboração. Repetida posteriormente, ‘nós de vós e vós de nós e depois ninguém sabia quem era quem’, traz, igualmente, a questão identitária, mas de uma perspectiva diferente, sugerindo uma mistura de identidades, onde as fronteiras entre ‘nós’ e ‘vós’ se tornam diluídas, o que nos remete à noção de identidade móvel, construída nos movimentos do Eu-Nós, conforme conceituado por Dubar (2006). A ideia de hibridização cultural também emerge nessa interação, visto que para Canclini (2019), a hibridação cultural não implica na perda ou diluição das identidades culturais, mas sim na criação de novas formas de expressão cultural que incorporam elementos de diversas origens, podendo ocorrer em diferentes níveis, desde a mistura de elementos culturais em práticas cotidianas, como é o caso, até a fusão de diferentes estilos artísticos ou musicais.

Esta análise nos oferece uma visão de como as interações docentes, num contexto de formação contínua em colaboração, podem enriquecer não apenas o ambiente formativo, mas também contribuir para a aproximação entre os participantes e para a construção de sentidos e significados, perpassados pelas identidades individuais e coletivas, o que ressalta a importância da abertura à diversidade e do reconhecimento da interconexão entre diferentes identidades culturais.

À luz dessas reflexões, as considerações que seguem concentram-se em ressaltar o valor dessas descobertas e reafirmar alguns pressupostos que serão aprofundados no seguimento do nosso estudo.

## 5. Considerações finais

A análise realizada permite-nos esboçar algumas considerações reflexivas. Referimo-nos, inicialmente, à natureza da formação contínua empreendida no âmbito do PEBIF. Observamos que a investigação-ação-formação, mais que um pressuposto metodológico do projeto, é o que delinea os contornos da sua natureza intrínseca. Esta observação conduz-nos à reafirmação da necessidade premente de estabelecer espaços colaborativos para a formação dos professores, ancorados em uma abordagem interacionista.

Isto porque percebemos que o interacionismo simbólico, como uma lente teórica no contexto da formação contínua, redimensiona o conceito de colaboração docente, enfatizando o caráter simbólico das interações entre professores. Reconhecemos que a colaboração docente é adjetivada em si, mas, quando pensada sob a ótica do interacionismo simbólico, ela extrapola os seus pressupostos numa compreensão que implica a construção colaborativa de significados e identidades por meio das interações. Significa dizer que a colaboração é mais que (co)laborar, mais que compartilhar conhecimentos e tarefas, o que sim, traz desdobramentos positivos na aprendizagem profissional, mas, sobretudo, a colaboração docente implica a construção de relações sociais, identidades profissionais, pessoais e coletivas, e significados compartilhados entre os professores. Neste sentido, o interacionismo simbólico amplia o nosso entendimento acerca da

colaboração e da formação docente, reconhecendo-a como um processo complexo e dinâmico de construção de sentidos, significados e identidades entre pares. Para nós, é o que pereniza a aprendizagem docente, é o que promove, de facto, a cultura da colaboração e da aprendizagem colaborativa.

Além disso, no processo formativo, a dimensão interpessoal, concebida na perspectiva humana e existencial e, acrescentamos, interacional, evidenciou que as interações docentes ocorreram de maneira significativa e profunda, promovendo a partilha, a produção e a (re)interpretação de sentidos/significados culturais e profissionais, a construção das identidades individuais e coletivas, e influenciando a formação de vínculos, a coesão do grupo e a criação de um ambiente propício ao trabalho e à aprendizagem docente.

Assim, ao examinarmos o envolvimento dos professores na dinâmica da formação, especialmente no que diz respeito à interação entre pares e aos processos simbólicos de comunicação intercultural, destacam-se pressupostos fundamentais, tais como: a natureza ativa e interpretativa das interações no processo de formação contínua dos professores; a centralidade da cultura e da linguagem, bem como a sua natureza criativa e adaptativa, nas interações transfronteiriças; a atribuição e a (re)interpretação de significados, que desempenham um papel essencial na construção de entendimentos partilhados; e a construção interativa de novos significados e conhecimentos experienciais dentro do contexto de formação (social e cultural) em que os professores estão inseridos.

Finalmente, ratificamos que a dimensão interpessoal, abordada neste estudo, constitui apenas uma das facetas da formação contínua, a qual lança luz sobre elementos interpessoais e até mesmo socioafetivos que permeiam as demais dimensões identificadas na formação. É essencial reconhecer a complexidade e a interconexão desses diversos elementos para que, de forma integrada e inter-relacionada, possamos efetivamente enriquecer a formação contínua dos professores nas escolas de fronteira.

## Contribuição

A. ULHÔA: Conceptualização; Investigação; Análise de dados; Análise Formal; Metodologia; Escrita-Esboço original; Escrita-Revisão & Edição. M. H. ARAÚJO E SÁ: Conceptualização; Análise Formal; Metodologia; Escrita- Revisão & Edição; Validação; Supervisão.

## 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](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, M. H. & 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.aishe.org/index.php/aishe-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.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de professores*. Porto 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.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula: Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto Editora.
- 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>