

Mirando as raias entre Portugal e Espanha: um diálogo sobre a formação contínua de professores em contextos de diversidade cultural e linguística

Apuntando como raias entre Portugal y España: un diálogo sobre la formación continua del profesorado en contextos de diversidad cultural y lingüística

Aiming as raias between Portugal and Spain: a dialogue on continuous teacher education in contexts of cultural and language diversity

Márcia Alexandra Leardine - Universidade de Aveiro | Doutoranda em Educação e Psicologia | Aveiro | Centro/Norte | PT. E-mail: marcialeardine@ua.pt | 

Maria Helena Araújo e Sá - Universidade de Aveiro | Coordenadora CIDTFF | Diretora do Programa Doutoral em Educação | Departamento de Educação e Psicologia | Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores | Aveiro | Centro/Norte | PT. E-mail: helenasa@ua.pt | 

Andrea Alves Ulhôa - Universidade de Aveiro | Doutoranda em Educação e Psicologia | Aveiro | Centro/Norte | PT. E-mail: andreaulhoa@ua.pt | 

Resumo: O artigo objetiva um diálogo sobre a formação contínua de professores, perspectivada como investigação-ação-formação, em contextos de diversidade cultural e linguística. Inicia entretecendo os conceitos subjacentes à reflexão pretendida para afirmar a posição epistemológica das autoras ao argumentarem em favor de processos formativos dialógicos e colaborativos, protagonizados pelos professores, voltados à (trans)formação e ao desenvolvimento profissional docente, situados no lócus da profissão e enredados na prática profissional. Estabelecido o cenário teórico, apresenta-se uma proposta de formação contínua a ser vivificada por professores em escolas de fronteiras, nas raias entre Portugal e Espanha, onde a diversidade cultural e linguística é o cerne das ações educativas. A interlocução situa e evidencia o caráter histórico-social da formação docente e joga luz sobre as subjetividades que entrelaçam os saberes e os fazeres dos professores na constituição de uma ecologia de conhecimentos que alicerça a sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Aprendizagem docente e desenvolvimento profissional. Diversidade cultural e linguística.

Abstract: The article aims at a dialogue on the continuous training for teachers, from a research-action-training approach in contexts of cultural and linguistic diversity. It begins by relating the concepts underlying the intended reflection to affirm the epistemological position of the authors by arguing in favor of dialogical and collaborative formative processes, led by teachers, focused on teachers' training and professional development, situated in the locus of the profession, and enliven in professional practice. Once the theoretical scenario is established, a training proposal is presented for teachers in Portugal and Spain border schools, where cultural and linguistic diversity is the core of educational actions. The dialogue situates and evidences the historical-social character of teacher education and sheds light on the subjectivities that intertwine the knowledge and actions of teachers in the constitution of an ecology of knowledge that underlies their pedagogical praxis.

Keywords: Continuous teacher training. Teacher learning and professional development. Cultural and linguistic diversity.

Resumen: El artículo tiene como objetivo un diálogo sobre la formación continua de profesores, desde una perspectiva de investigación-acción-formación, en contextos de diversidad cultural y lingüística. En un primer momento se interrelacionan los conceptos que subyacen a la reflexión pretendida para afirmar la posición epistemológica de los autores argumentando a favor de procesos formativos dialógicos y colaborativos, liderados por docentes, centrados en la (trans)formación y desarrollo profesional, situados en el locus de la profesión y entrelazados en la práctica profesional. Una vez establecido el escenario teórico, se presenta una propuesta de formación continua que será vivenciada por profesores en escuelas fronterizas, en las rayas entre Portugal y España, donde la diversidad cultural y lingüística es el núcleo de las acciones educativas. El diálogo sitúa y pone en evidencia el carácter histórico-social de la formación docente e ilumina las subjetividades que entrelazan el conocimiento y las acciones de los docentes en la constitución de una ecología del conocimiento que subyace en su praxis pedagógica.

Palabras clave: Formación continua de profesores. Aprendizaje docente y desarrollo profesional. Diversidad cultural y lingüística.

1 Introdução

O senhor... Mire veja! o mais importante e bonito, do mundo, é isto! que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. E o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão (ROSA, 1979, p. 19).

Este texto, apresentado em diálogo com um ensaio teórico, tematiza o conceito e a potencialidade da formação contínua de professores¹, perspectivada como investigação-ação-formação. Dimana de uma conjuntura de investigação, circunscrita no âmbito do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, Portugal, e incide sobre as fronteiras Portugal-Espanha, mas seu contributo pode se estender a todo contexto de diversidade cultural e linguística, de maneira a alcançar, quiçá, os mais dispersos espaços formativos, dada a pluralidade, cada vez mais acentuada, das sociedades contemporâneas.

Não é por acaso que o título traz o verbo mirar na sua forma de continuidade, para influir uma ação que está em desenvolvimento e que pretende ser prolongada. Enquanto miramos as raias entre Portugal e Espanha, esse quinhão do mundo que nos inspira neste estudo e na construção de uma epistemologia da formação contínua, encontramos importantes interlocutores, de diferentes estirpes, alguns deles apresentados no decorrer do diálogo que ora textualizamos. Mas, para o momento, convidamos Guimarães Rosa, em epígrafe, nos ensinando que mirar é um verbo que convida a um olhar detido, cuidadoso, atento e, por acréscimo da subjetividade, um olhar afetuoso.

O dialogante Guimarães Rosa nos convida a mirar o que há de mais belo e importante nesse fenômeno que é a vida: a capacidade de aprender e de seguir aprendendo, sempre. Com ele e com Freire (2011), tomamos consciência do nosso inacabamento, um saber necessário à prática educativa, na intitulação do próprio autor, que, diga-se de passagem, a despeito de entendimento adverso, é um dos teóricos mais valorizados e referenciados nos contextos educativos europeus.

Esse é o alcance que conferimos à formação contínua docente, sobre a qual vimos dialogando no decurso dos nossos processos investigativos e (trans)formativos. Ao longo de nossa viagem como investigadoras e antes, como professoras que pisam o terreno fértil da escola, mediante os encontros, nem sempre pacíficos, das objetividades e das subjetividades que

¹ Optamos pela expressão 'formação contínua', como normalmente é referido em Portugal. No Brasil é mais comum se referir a 'formação continuada', assim como na Espanha, 'formação permanente'.

permeiam nossos olhares, algumas miragens emergiram em nossos horizontes. É sobre essas miragens que nos estamos a pronunciar e que ora oferecemos à reflexão, para que possamos somar e, juntos, atuarmos sobre as condições concretas que nos são dadas, transformando-as por nossa ação humana (FREIRE, 2011), e alcançarmos nossas tangíveis miragens, sobre as quais prosseguimos em diálogo.

2 As miragens em formação contínua

O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia (ROSA, 1979, p. 60).

Essa travessia a que alude Guimarães Rosa orienta-se por uma concepção de formação contínua de professores que vislumbra a escola como lugar potente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, que se conjuga em dinâmicas interativas no/com o cotidiano, na/com e a partir da prática docente em contexto, com/entre os professores atores, que protagonizam uma formação autoral, em três níveis de atuação e participação, para, na e em investigação-ação-formação, tendo em vista os desafios postos à prática docente em contextos de diversidade cultural e linguística. Atravessemos, pois, rumo às nossas miragens em formação contínua.

2.1 Investigação-ação-formação para uma práxis reflexiva

Quem desconfia fica sábio (ROSA, 1979, p. 116).

Sob diferentes perspectivas, muito tem sido estudado e pode ser lido a respeito de uma práxis reflexiva. De maneira enfática, esse discurso se manifesta na área da educação, ora enfocando o professor nas dinâmicas do ensino, ora o estudante nas dinâmicas da aprendizagem, ora os gestores nas dinâmicas da gestão. Aqui, interessa-nos pensar sobre a práxis reflexiva do professor nas dinâmicas do seu desenvolvimento profissional, pela via da formação contínua, razão pela qual detemo-nos por um instante na compreensão do que é o um pensar reflexivo.

O pensamento é involuntário. Experimente “descansar de pensar” e perceberá a impossibilidade de ver sem transubstanciar o visto em pensamento. É o que nos ensina John

Dewey (1979), na obra “Como pensamos²”, pela qual o filósofo faz uma leitura pedagógica da teoria do pensamento reflexivo para afirmar que este “consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p. 13). Ao discutir os diferentes sentidos da palavra pensamento, evocando as várias maneiras do pensar humano, o autor explicita o caráter consequencial da reflexão, que faz com que um pensamento se ligue a outro de forma consecutiva e conseqüente, implicando esforço consciente e voluntário para questionar crenças ou hipóteses através de argumentos plausíveis (DEWEY, 1979).

Neste sentido, o pensar reflexivo possui um propósito, um fim, vincula ação e consequência, refere-se ao inevidente, à subjacência do observável, compromete-se com a superação da crença e impele à dúvida, exige pesquisa, é metódico, busca a veracidade, aspira a conclusão, ainda que esta, em consequência, dê causa a novos questionamentos, ampliando intencionalmente a área de observação e estudo.

A partir das discussões de Dewey, seu antecessor epistêmico, Donald Schön (2000) configura a ideia de “profissional reflexivo”, inaugurando um paradigma de formação que retoma e revaloriza a experiência prática e a reflexão sobre o empírico, fazendo avançar uma certa concepção de conhecimento que, para ele, não poderia ser unicamente proposicional e declarativo (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008). A obra de Schön veio ampliar e adensar sobremaneira o quadro teórico da educação, se constituindo, provavelmente, em um divisor de águas dado à projeção reconstrutiva de seu pensamento.

Conta-nos Sadalla e Sá-Chaves (2008) que de Dewey, Schön também herdou a ideia da educação como fenômeno vital em permanente transformação. Nessa acepção, fez coincidir o fim da educação com o seu meio, o processo, o ínterim onde se sobressaem todas as experiências que, se refletidas e reconstruídas, são traduzidas pelo próprio sujeito em aprendizagem e conhecimento, redundando em novas experiências.

A ideia predita nos remete à imagem de uma espiral, que se afasta progressivamente do seu ponto inicial e avança em expansão, consubstanciando a práxis, ilustrando um movimento de construção teórica com possíveis desdobramentos epistemológicos do pensamento de Schön (2000), com quem enfatizamos que a possibilidade de reflexão sobre a própria prática, em face à

² O filósofo educacional americano Jhon Dewey viveu de 1859 a 1952. Em 1910 publicou o livro *How We Think*, relançado em 1933 com o título *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, impresso no Brasil no ano de 1979, versão tomada em referência no presente texto. Pode-se dizer que a obra de Dewey é precursora dos estudos contemporâneos sobre o pensamento reflexivo.

complexidade de seu contexto e de seu espaço-tempo, resguardado, pois, o princípio da situacionalidade, proporcionará como consequência natural a sua ressignificação e a elaboração de um novo conhecimento ampliado e mais consistente que o anterior, assim como fundamentado por Dewey (2010).

Os conceitos de reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995) são, então, fulcrais numa proposição metodológica perspectivada como investigação-ação-formação, conceito recuperado de Beaumont e Moore (2020), que ao investigarem um grupo de professores franceses na América do Norte, enfatizaram o desenvolvimento profissional decorrente de processos de investigação reflexiva da própria prática docente, constituídos em torno da “l’investigation réflexive dans, sur et pour l’action, et du dialogue collaboratif comme espace réflexif d’ajustement et de transformation des pratiques”³ (p. 95).

Beaumont e Moore (2020) dão destaque ao pressuposto do diálogo colaborativo, traduzido em espaço onde também está ancorada a epistemologia da prática, constituindo uma proposição metodológica virtuosa, à qual devemos acrescentar ainda a reflexão antes da ação, como proposto no modelo de Cowan (2006), segundo o qual a ‘reflexão antes da ação’ refere-se à fase de planeamento, a ‘reflexão na ação’ concerne ao desempenho, a ‘reflexão sobre a ação’ engloba observação, análise, avaliação e a ‘reflexão sobre a reflexão’ é o momento ulterior, aquele que necessariamente envolve os pares no olhar retrospectivo e também prospectivo. Implementam-se assim, nesta proposta metodológica, estratégias formativas que impulsionam a dinâmica pela qual se pretende incrementar os “praticuns reflexivos”, diga-se, “formar professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1995, p. 77), conceitos corroborados e singularizados nos estudos sobre a autonomia de professores (CONTRERAS, 2012) e no conceito de intelectual transformador (GIROUX, 1997), referências a serem conjugadas no quadro teórico da formação contínua.

Destarte, uma formação contínua perspectivada como investigação-ação-formação é vinculativa à profissão e volta-se à valorização do desenvolvimento profissional docente, integralizando-se numa dinâmica que envolve ação-reflexão-ação, autorreflexão, partilha, diálogo, colaboração, o que implica motivar e desencadear práticas que tragam o professor ao

³ [...] investigação reflexiva na, sobre e para a ação, e o diálogo colaborativo como um espaço reflexivo para o ajuste e transformação das práticas. (Livre tradução)

centro deste processo (NÓVOA, 2019a e 2019b), ideia representativa de uma miragem que relaciona o protagonismo e a autonomia do professor à afirmação de sua identidade docente.

2.2 Protagonismo e autonomia: a afirmação da identidade professoral

A colheita é comum, mas o capinar é sozinho (ROSA, 1979, p. 57).

A autonomia é um valor e uma capacidade que se aprende (CONTRERAS, 2012), logo, não comporta subserviência nos espaços docentes, onde o ato pedagógico é sempre um ato político (FREIRE, 1987). Longe disso, espera-se que, como primeiro ator, o professor se posicione cedendo sua imagem e suas ações à visibilidade, a fim de “desempenhar um papel activo na formulação, tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir” (ZEICHNER, 1993, p. 16), o que implica assumir a responsabilidade pelos seus processos formativos e pelo seu desenvolvimento profissional, tendo em conta que “só o próprio professor pode transformar o professor” (STENHOUSE, 1996, p. 38).

Nóvoa (2011) nos fala sobre “o regresso dos professores”, título do livro no qual sustenta que os professores, no início do século XXI, foram recolocados na centralidade que haviam perdido ao longo de décadas de desvalorização do trabalho docente, sendo considerados, a partir de então, elementos fundamentais, não apenas na promoção das aprendizagens, mas também na promoção de processos de inclusão, frente à diversidade e aos desafios da profissão (NÓVOA, 2017). Segundo o autor, esse momento histórico precisa ser assumido e conduzido pelos professores, com vista a estabelecer as bases para um novo tempo na profissão.

Tomar para si essa condução é apropriar-se do seu saber-fazer, implica autoria e autonomia, implica ser capaz de expor-se, escolher e arcar com as possibilidades que decorrem da escolha, assim como com os limites que ela impõem. Implica o professor colocar-se em seu lugar de protagonista e perceber-se como um sujeito individual, mas igualmente como um sujeito coletivo. Enquanto o primeiro traça e cumpre percursos próprios, que o levarão a descobertas pessoais, construções e experimentações singulares, o segundo socializa essas experiências e conhecimentos, significa e internaliza os conhecimentos e as experiências dos seus pares, em um processo permanente de (re)construção da sua identidade profissional docente, identidade-metamorfose, conforme conceitua Ciampa (1983), expressando uma compreensão de identidade humana em permanente comutação.

Nessa senda oblíqua, por onde vai se concretizando, nos movimentos do Eu-Nós (DUBAR, 2006), a identidade docente, o professor (re)constrói e (re)significa também as suas epistemologias pessoais, os seus conceitos, as aprendizagens e as práticas, o que requer um contexto onde seja possível refletir sobre as dinâmicas da experiência, transformando-a (a experiência) em objeto de reflexão, em prol da formação contínua docente, que necessariamente deve se realizar dentro da profissão, ancorada no coletivo e no contexto organizacional onde ela se desenvolve (NÓVOA, 2009a, 2009b; NÓVOA; VIEIRA, 2017).

Todavia, o contexto tencionado não se apresenta consumado diante de nós. Ele precisa ser laboriosamente incrementado, seus espaços e tempos precisam ser planeados para merecer ser o palco da partilha e da interação colaborativa entre pares docentes, para merecer ser o lócus da formação contínua, nossa miragem seguinte.

2.3 O lócus da formação: a práxis profissional

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem (ROSA, 1979, p. 230).

No caminho de nossas miragens, até aqui, aludimos a conceitos que aportam uma concepção reflexiva sobre a profissão e sobre a formação docente e consideram a práxis profissional como o espaço nuclear da formação, advogando pelos saberes da prática (TARDIF, 2002), numa dinâmica formativa que se ocupa da leitura da experiência como referência para a análise, a reflexão e a crítica, a partir do conhecimento construído previamente pelo professor no seu fazer pedagógico, destacadamente, no seu lócus de atuação.

A escola como lugar de crescimento profissional permanente é um dos pilares da aprendizagem e do desenvolvimento profissional, razão pela qual afirmamos, com (NÓVOA, 2009a, 2009b), que a formação dos professores deve ocorrer dentro da profissão, espaço distinto para a formação contínua, e como tal, espaço que acolhe e valoriza a dissemelhança, como fator de enriquecimento da convivência e da participação. Espaço ainda onde se articulam formação e trabalho e se enaltece a pesquisa como estratégia formativa e como método privilegiado para a sistematização dos conhecimentos e saberes construídos no interior da escola.

Assim, a metodologia ancorada na investigação-ação-formação sugere a imersão no lócus do trabalho docente, na escola ou espaços equivalentes, onde é forjado o saber-fazer do professor, acenando com vigor à possibilidade de se promover o conhecimento e a reflexão de si e sobre si –

autoconhecimento –, o conhecimento do outro e sobre o outro, o conhecimento do trabalho e sobre o trabalho, o conhecimento sobre as situações, sobre os acontecimentos, sobre as ideias e sobre os ideais.

Ora, os contextos são dinâmicos, instáveis, ambíguos, incertos, imprevisíveis e podem contribuir para uma epistemologia da contingência, da dúvida, da inteligência empática e criadora, da compreensão ativa, como nos mostra Prado e Proença (2018), ao pensar na peculiar maneira pela qual produzimos conhecimento no campo educacional, em espaços e tempos pensados para este fim.

Há, portanto, um conjunto de princípios que temos construído com base em nossos saberes-e-fazer dialogados. Nesta miragem destacamos dois que sustentam nossos movimentos reflexivos: a compreensão da escola como potente lugar de desenvolvimento profissional e a ideia de uma formação intencional que se pretende em diálogo; uma formação no/com o cotidiano, uma formação na/com a/a partir da escola.

2.4 A interação colaborativa e a autoformação colaborativa

Uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas (ROSA, 1979, p.15).

Ao considerar a profissão o lócus da formação docente, ponto de partida/chegada e objeto da formação, Nóvoa e Vieira (2017) também informa sobre a premência de se desenvolver uma nova cultura entre os professores, uma cultura colaborativa, supondo a troca e a reflexão coletiva de experiências profissionais, mediante o diálogo, condição para se consolidar os saberes que emergem da prática docente, para a (re)significação de novos saberes e novos valores e para o exercício da autonomia profissional (CONTRERAS, 2012) na prática docente. Não obstante, uma formação docente forjada dentro da profissão somente será possível pela capacidade de se avigorar dentro das escolas, leia-se espaços educativos, as lógicas de partilha e as lógicas da cooperação na profissão (NÓVOA, 2019b).

Desenvolver lógicas de partilha e de colaboração supõe uma interação colaborativa (ALARCÃO; CANHA, 2013), conceito cuja compreensão se traduz na fala da autora: “se me parece difícil conceber uma colaboração que não seja interativa [...], tenho de reconhecer que muitas interações não são colaborativas” (p. 22). Na conjugação criativa das palavras cooperação e interação, tonifica-se um novo conceito alicerçante da formação docente enquanto um

continuum voltado à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional, na configuração de um contexto educativo com o qual e para o qual também se dialoga.

Assim, como proposta por Alarcão, a interação colaborativa evidencia uma forma particularmente aprofundada de *co-laborare*, pois ao possibilitar o exercício da vocação ontológica do Ser Mais (FREIRE, 1987), toma-se o diálogo como princípio e método no processo de formação e hominização dos professores, na abertura de si e do seu saber ao outro, na abertura ao saber do outro, na sua intencionalidade consciente e na reflexão crítica dialetizada com a sua práxis e materializada na práxis e na pronúncia (FREIRE, 1987), face a face com um universo infinito, plural e diverso, constituído e constituinte dos saberes docentes.

A interação colaborativa leva à autoformação cooperada, conceito evocado pelo pedagogo português Sérgio Niza (2012). Suas ideias enaltecem a dimensão multiplicadora e estruturante da cooperação, logo, diz este pensador, a formação dos professores deve se dar em grupos cooperativos, que podem estabelecer uma dinâmica em que caminhos ainda não trilhados, mas sinalizados, se mesclam aos já percorridos, criando novas possibilidades de compreensão, de formulação e de atuação.

A possibilidade de diálogo, colaboração, solidariedade, investigação-ação participativa, acompanhada da crítica, da reflexão, do confronto e do questionamento, de modo a que todas e cada uma das propostas sejam consideradas no processo de construção de consensos, sem negar os conflitos, potencia a instauração de pontos de partida para novas conceitualizações.

Somos seres inconclusos e limitados porque somos humanos e nesta condição, estamos em permanente aprendizado e desenvolvimento. Daí decorre a importância fundamental que nos “completa” em nossa incompletude que é o diálogo, a relação com o outro: a dialogia e a alteridade.

2.5 - Mirando as raias entre Portugal e Espanha: a convergência das nossas miragens

Eu, com outros, tinha subido no tope do mórro, que era de espalha-ventos. De lá do alto, a mente minha era poder verificar muitos horizontes (ROSA, 1979, p. 392).

Chegamos ao ponto de falar sobre a convergência de nossas miragens, quiçá a nossa miragem maior, à qual enleamos o projeto “A Raia: formar para o plurilinguismo e a interculturalidade na fronteira Portugal-Espanha” (EDIF, 2021), iniciativa da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), no âmbito do Programa Ibero-americano de Difusão da Língua

Portuguesa, da qual a Universidade de Aveiro e Universidade Complutense de Madrid são parceiras e responsáveis técnicas.

Trata-se de um projeto de atenção à diversidade linguística e cultural da fronteira luso-hispânica, cujo objetivo geral é “promover uma rede de escolas na fronteira Espanha-Portugal, fazendo desta rede um centro irradiador de conhecimento, atitudes e práticas educativas inovadoras de promoção do bi/plurilinguismo, da interculturalidade e da diversidade sociocultural da região” (SÄ; BARIO; MARTINS, 2021).

A formação contínua de professores constitui o cerne do projeto e será realizada com as comunidades locais, de forma a congregar e consolidar as instituições participantes, o que, em última instância, contribuirá para o desenvolvimento regional, para a integração entre os dois países e para o fortalecimento das línguas e culturas de cada região.

A implementação do projeto dar-se-á em quatro fases: i) identificação e envolvimento dos participantes, ii) capacitação e formação contínua de professores, iii) construção e desenvolvimento de projetos educativos e iv) disseminação e extensão do bilinguismo e interculturalidade das escolas de fronteira. A primeira fase encontra-se concluída e resultou na identificação de cinco pares de escolas, uma de cada lado da fronteira, respectivamente situadas nas regiões de Bragança e Zamora, Guarda e Salamanca, Elvas e Badajoz, Vila Real de Santo António e Huelva. Uma vez constituídos, os pares de escolas passam a ser chamados de “escolas-espelho”, dado que seguirão em parceria na consecução das demais fases do projeto, em diálogo e em colaboração, refletindo uma na outra seus processos (re)construtivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nos meses de maio e junho teve início uma ação de formação inaugural, estruturada em três sessões, com uma duração total de seis horas. Essa ação, realizada através da plataforma Zoom Colibri, oportunizou o primeiro encontro entre os participantes e cedeu espaço para o lançamento das bases do projeto, mobilizando os professores das escolas-espelhos em uma discussão sobre o conceito de fronteira subjacente ao projeto e na realização de um trabalho conjunto a partir das biografias linguísticas dos seus alunos, que resultou na construção e na partilha do que foi intitulado “biografia linguística da fronteira que nos une”. Esta ação de formação, foi apresentada no V Fórum do CIDTFF⁴ – Centro de Investigação em Didática e

⁴ O CIDTFF é uma Unidade de Investigação sediada no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, Portugal.

Tecnologia na Formação de Formadores –, ocasião em que os investigadores do Centro estiveram a problematizar o paradigma da investigação face ao Desenvolvimento Sustentável.

Esta primeira ação inaugural possibilitou momentos potentes de aproximação a estes professores e a suas escolas, bem como alcançar algum conhecimento no tocante às suas experiências pedagógicas plurilíngues e interculturais prévias e às suas expectativas em relação ao projeto, informação relevante para o planeamento das atividades a serem retomadas, em sua fase dois, de formação contínua, a partir do mês de setembro, coincidente com início do ano letivo⁵.

Esta formação contínua, perspectivada como investigação-ação-formação (ver acima), integralizar-se-á em 50 horas de atividades teórico-práticas, organizadas no formato de oficinas pedagógicas, voltadas à concepção de projetos de aprendizagem, proposta que favorece a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas inerentes à realidade cultural e social dos dois países, notadamente das regiões de fronteira onde as escolas-espelho estão situadas.

Conforme abordado no teor da nossa primeira miragem, a metodologia proposta rompe com abordagens epistemológicas lineares, supondo a participação efetiva dos professores, de forma a assegurar que os encontros formativos sejam traduzidos em experiências significativas de aprendizagem docente. Nesse sentido, há que se suscitar a experiência do contato e da convivência, promover um clima organizacional e uma organização dos tempos e dos espaços propiciadora da participação, para que no decorrer do processo os professores se sintam livres para as trocas, para a socialização das experiências, para a colaboração participativa, para o exercício da crítica, da dúvida, da criatividade e da autonomia, para o exercício da fala e da escuta, para a educação do olhar, para a manifestação dos anseios, das angústias, para a circulação livre dos pensares e dos saberes docentes, para o diálogo, enfim, traduzindo a convergência de nossas miragens.

Ao eleger a fronteira como espaço social privilegiado para uma educação intercultural e bilingue, “A Raia” se erige sobre bases epistemológicas sólidas e traz para o centro das reflexões conceitos estruturantes como a *interculturalidade* e a *educação intercultural*, comprometendo-se com uma pedagogia da diversidade e da inclusão; o *bi/plulinguismo* e a *intercompreensão*, enaltecendo a diversidade linguística e a valorização da língua enquanto manifestação cultural e como instrumento potencializador da comunicação, para a eliminação de barreiras relacionais,

⁵ Diferentemente do Brasil, o ano letivo em Portugal e Espanha inicia em setembro.

peçoais e sociais. Assim também o projeto sedimenta sua metodologia, inspirada nos princípios da investigação-ação participativa, na epistemologia da práxis, na colaboração bilíngue e intercultural, no protagonismo docente e na valorização da profissão como espaço da formação.

Por fim, aquilo que poderia ser começo pelo diferencial que acrescenta, trazemos a dimensão da responsabilidade social inerente ao projeto, que tem seus beneficiários como irradiadores, na medida em serão envolvidos todos os atores, internos e externos às escolas, na construção de uma práxis educativa intercultural e bilíngue, na constituição de redes de colaboração, no compromisso dos gestores públicos, na produção de material de acesso aberto à toda a comunidade. Outrossim, evoca-se também o imperativo da sustentabilidade, que na acepção ampliada da palavra permeia todo o projeto, notadamente em sua metodologia, que busca envolver pela via da formação contínua dos professores, os mais distintos atores na construção de uma educação intercultural na fronteira, contexto ímpar de diversidade intercultural e bilíngue.

3 (In)Conclusões

Viajar! - mas de outras maneiras! transportar o sim desses horizontes! (ROSA, 1979, p. 365).

Acreditamos, pois, tal como intentámos ilustrar com o projeto em curso, “A Raia”, que é possível instaurar práticas que atuem no sentido de (trans)formação da e na escola como parte do processo de transformação social. Para tanto, estas (trans)formações não podem ser impostas, precisam ser intencionais e construídas cotidianamente de modo a que a perspectiva democrática vá impregnando as práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso coletivamente construído e constantemente debatido.

Este é um caminho que escolhemos para trilhar. Este é um percurso que se anuncia e nos desafia. Assumindo a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a imprevisibilidade, a complexidade, como marcas do cotidiano escolar, reiteramos o quanto é necessário um intenso processo reflexivo que nos proporcione compreender que cada decisão, constituída no processo coletivo, tem que considerar a singularidade de cada um no contexto coletivo. Sabemos que uma mesma ação pode ter consequências diferentes para pessoas diferentes, ou pode ser assumida de modo diferente por uma mesma pessoa dependendo das circunstâncias.

A proposição da colaboração no projeto *A Raia*, na co-instituição de um trabalho formativo, exige atenção ao movimento particular que cada sujeito realiza. A não linearidade e a diversidade de formações compondo um mesmo grupo nos permitirá um outro olhar para a dinâmica social, o que também poderá nos auxiliar na compreensão do funcionamento de um sistema tão complexo como é o das relações humanas nas diversas escolas que abarcam este projeto, com as suas características singulares.

Neste sentido, a objetivação da (trans)formação da prática escolar com a finalidade de torná-la mais crítica e democrática, deve resultar do diálogo, do confronto de opiniões, conhecimentos e de diferentes visões. O diálogo deve entrelaçar o debate sobre a função social da escola e do conhecimento. O professor conhece e produz conhecimento em sua prática, este conhecimento deve ser considerado, o que não significa que também não possa ser modificado e ampliado.

A negociação é ato dialógico necessário ao movimento e aproximação ao conhecimento considerado em sua complexidade. Contribui, portanto, para a consolidação da perspectiva de reflexão fundamentalmente para o ainda não-saber concebido aqui como um entre lugar por ser um espaço/tempo intervalar, fronteiro, onde o novo se configura. Será um enorme desafio. Desafio inscrito na necessidade e na possibilidade humana de se sonhar utopias e de tecer coletivamente trajetórias para torná-las realidades.

Referências

ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento**. Porto: Porto Editora, 2013.

BEAUMONT, S.; MOORE, D. Plurilinguisme et formation des enseignants de l'éducation nationale en Amérique du Nord. Une recherche-action-formation pour le développement d'outils et pratiques innovantes. **Recherches et Application**, França, n. 67, p. 30-40, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ae-fe-plurilinguisme/>. Acesso em: 23 maio 2021.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. Um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COWAN, J. **On becoming an innovative university teacher reflection in action**. Reino Unido: McGraw-Hill Education, 2006.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto, Portugal: Edições Afrontamentos, 2006.

EBIF. Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (EBIF) “**A Raia**”. Programa da OEI, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/programa-ibero-americano-de-difusao-da-lingua-portuguesa/o-programa>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta-da-China, 2012.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 4 maio 2021.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019b. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2021

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 5 fev. 2021.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Ed. Melo, 2011. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf. Acesso em: 12 maio 2021.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009a. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009b. p. 25-46.

PRADO, G. V. T.; PROENÇA, H. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores. **Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul. v. 22, n. 2, p. 175-184, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.07/60746210>. Acesso em: 18 abr. 2021.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão**: veredas. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SÄ, M. H. A. e; BARIO, M. M del.; MARTINS, V. F. Projeto Escolas Bilíngues e Interculturais de Fronteira (EBIF) “**A Raia**”. Programa da OEI. 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/213508895-Intercomprension-plurilinguismo-e-interculturalidad-en-la-frontera-hispano-portuguesa.html>. Acesso em: 2 jun. 2021

SADALLA, A. M. F. de A.; SÁ-CHAVES, I. da S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>. Acesso em: 5 jun. 2021.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995. p. 77- 91.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.