



Lucinalva Andrade Ataíde Almeida



Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

E-mail

Carlinda Leite



Universidade do Porto (UP – Portugal)

E-mail

ENTREVISTA COM MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

RESUMO

O presente texto é a transcrição de uma entrevista com o professor catedrático Miguel Zabalza, Emérito da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Acadêmico internacionalmente reconhecido no campo da educação e das políticas curriculares, desempenhou vários cargos no campo educacional, de que são exemplo: Diretor do Instituto de Ciências da Educação; Diretor de Departamento, Membro da Junta de Governo da Universidade; Membro da Comissão de Qualidade; Avaliador de diferentes Agências de Qualidade espanholas e internacionais (Portugal, Itália, Chile, Perú, México); Presidente da AIDU; Membro da REDU e diretor da revista RED-U; Presidente da RELAdEI (Rede Latino-Americana de Estudos sobre a Infância) e diretor da revista RELAdEI; Investigador principal de 25 Projetos de Investigação de âmbito nacional e internacional e autor (ou coautor) de mais de 100 livros, alguns deles traduzidos em vários idiomas.

Palavras-chave: Miguel Zabalza. Entrevista. Educação e currículo.

INTERVIEW WITH MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

ABSTRACT

The text is an interview with Miguel Zabalza, Full Professor and Emeritus of the Santiago de Compostela University, Spain. An internationally recognized academic in the field of education and curricular policies, he held several positions in the educational field, such as: Director of the Institute of Educational Sciences; Department Director, Member of the University's Government Board; Member of the Quality Committee; Evaluator of different Spanish and international Quality Agencies (Portugal, Italy, Chile, Peru, Mexico); President of AIDU; Member of REDU and director of Journal RED-U; President of RELAdEI (Red Latinoamericana de Estudios sobre la Infancia) and director of the journal RELAdEI; Principal investigator of 25 National and International Research Projects and author (or co-author) of more than 100 books, some of them translated into several languages.

Keywords: Miguel Zabalza. Interview. Education and curriculum.

Submetido em: 17/03/2020

Aceito em: 28/04/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp654-664>



Miguel Angel Zabalza Beraza é Professor Catedrático e, desde 2020, Emérito da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Doutor em Psicologia e Pedagogia, foi professor na Universidade Complutense de Madrid, da UNED de Madrid, da Universidade de Comillas e desde 1979 da Universidade de Santiago de Compostela. Professor de Didática e Organização Escolar, Miguel Zabalza é uma referência internacional como investigador no campo do currículo e da docência. Tem sido consultor de vários projetos internacionais sendo reconhecido o seu papel no assessoramento a escolas em processos de desenvolvimento institucional e de melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. A nível europeu tem estado envolvido em vários programas de formação de professores e de transição da escola para o mundo do trabalho. Assessorou o Ministério da Educação do Chile na formação de professores. Foi professor visitante em várias universidades: Universidade de Puebla (México); Reading (England); Montevideo (Uruguai); Porto Alegre (Brasil); Bolonha e Bari (Itália); ICA (Perú). Com uma vasta obra publicada e traduzida para várias línguas (italiano, francês, português, euskera), Miguel Zabalza é uma referência no campo académico, nomeadamente por muito contribuir para que os estudos curriculares se debruçam sobre novos focos da educação.

A entrevista a seguir foi realizada pelas professoras Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Carlinda Leite.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008, tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto. Atualmente é Professora Associada II do Centro Académico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), sendo também docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (PPGE) da UFPE/CE. Publicou vários artigos em periódicos especializados, dentre eles, Revista Lusófona de Educação, e-Curriculum, Linhas Críticas (UnB), Ibero-Americana de Estudos em Educação e Leitura; além de ter várias publicações em capítulos de livros. Coordena o projeto de pesquisa Configurações de políticas e práticas curriculares e avaliativas: entrecruzando diferentes contextos nos cotidianos de professores da educação, financiado pela Chamada Universal MCTIC/CNPq n.º 28/2018. Desenvolve atividades de intercâmbio como pesquisadora-colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) coordenado pela Prof.^a Dr.^a Carlinda Leite. Nesta mesma Universidade, integra a rede CAFTe - Currículo, Avaliação, Formação e Novas Tecnologias, onde coordena e desenvolve projetos de pesquisa sobre políticas de formação e práticas curriculares e avaliativas, representando o Brasil em uma parceria internacional entre pesquisadores de Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. Seus focos de estudo estão centrados na área de Educação, com ênfase em Políticas e Práticas Curriculares, atuando principalmente nos seguintes temas:

Currículo; Políticas Curriculares; Práticas Curriculares; Práticas de Avaliação; Formação de Professores e Cotidiano Escolar.

Carlinda Leite é Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Professora Emérita da Universidade do Porto desde 2019 e investigadora sénior do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), onde coordena a Comunidade Prática de Investigação “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas” (CAFTe). Foi Presidente do Conselho Diretivo da FPCEUP e Diretora do programa doutoral. Desde 2019 é, nesta Faculdade, Presidente da Comissão de Ética. Desde 2009, é perita da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) na área de formação de professores e de Ciências da Educação/Educação. Até 2014 foi Vice-Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e, no processo de Profissionalização em Exercício de Professores, foi coordenadora da Zona Norte da Equipa de Apoio Pedagógico criada pelo Ministério da Educação. Foi membro do Conselho Consultivo do Ministério de Educação sobre Formação de Professores. Foi também membro das equipas de avaliação de escolas dos ensinos básico e secundário, da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), consultora da política curricular do Ministério da Educação “Gestão Flexível do Currículo” (1997 a 2002) e do Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária). Na Universidade do Porto e no sistema educativo português tem exercido vários cargos. É autora ou coautora de vários artigos, livros e capítulos de livros, nacionais e estrangeiros.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

Em sua opinião o que significa, hoje, falar de currículo escolar como projeto político–pedagógico?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

Yo creo que hemos incorporado el término a nuestra nomenclatura pedagógica pero sin incorporar su significado. Quizás, porque lo único que se ha hecho con ese nuevo término es, simplemente, sustituir a otros anteriores que se referían al conjunto de conocimientos que los estudiantes debían adquirir en las escuelas. En España a esa encomienda de los Gobiernos le llamábamos “Programa”. La Administración Educativa correspondiente dictaminaba un *Programa* de contenidos que debían ser enseñados-aprendidos en las escuelas. Al abrimos a enfoques pedagógicos anglosajones, comenzamos a llamarle currículum, pero dejando en su interior la misma forma de entender la enseñanza y las políticas educativas.

Sin embargo, para mí (y para muchos, no intento parecer original) la idea de currículo marca una perspectiva totalmente diferente del hacer escuela. Primero que la idea de currículo está vinculada a la idea de “proyecto educativo”, es decir, un espacio de “toma de decisiones escalonadas” mediante las cuales se llega a definir un proyecto formativo. Eso ya marca una diferencia esencial con respecto a los PROGRAMAS, que venían decididos desde la Administración Educativa dejando sin espacio de toma de decisiones a las escuelas y a los profesores. Los programas los definían las comisiones centrales organizadas por los Ministerios y los interpretaban y convertían en tareas docentes las editoriales. Quedaba poco que hacer al resto de agentes curriculares. Y hasta podía resultar ilegítimo alterar esa propuesta centralizada. Esta idea del currículo que se vincula a la escuela fue el primer paso para hablar de autonomía escolar y para recuperar el papel de agente curricular para las instituciones.

Es decir, de los dos agentes curriculares clásicos (Administración educativa y profesorado, este último con escasa capacidad decisional, limitada en la práctica a la metodología que, por otra parte ya venía predeterminada por las editoriales), se pasa a tres: Administración, escuelas, docentes.

Así y todo, esa idea del currículo como un artefacto pedagógico colegial (ese segundo nivel de la toma de decisiones, es decir, el currículo como proyecto integrado de toda la institución) ha quedado muy diluido. La individualidad docente, la mala interpretación de la libertad de cátedra, la estructura disciplinar de los contenidos ha convertido en irrelevante la que, a mi juicio, es la principal aportación de la idea de currículo: la idea de *proyecto institucional integrado*. Es un proyecto colectivo de la institución, no la aplicación mimética de un decreto ministerial, ni la suma de los micro proyectos docentes de cada profesor/a. Tanto los estudiantes como las familias, tanto en educación básica como en la universidad, da la impresión de que el proceso formativo avanza trozo a trozo, profesor a profesor y que ese recorrido no constituye un proyecto integrado. No está resultando fácil transmitir esa idea a nuestros profesionales de la educación.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

○ contacto que tem tido com sistemas educativos e políticas de educação de vários países deve ter-lhe mostrado diferentes interpretações /concepções de currículo. ○ que nos pode dizer a este propósito?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

Aunque mis focos de trabajo han sido variados y he tratado temas muy diferentes que afectaban a todo el sistema educativo, de la Educación Infantil a la Universitaria, poco a poco me he ido centrando más

(me han centrado más quienes me invitaban) en temas vinculados a la Educación Infantil y Universidad, los dos extremos del sistema educativo. Y, por supuesto, en los diferentes países por los que he pasado se respiraba una forma diferente de abordar los problemas. Algunas cosas me han llamado mucho la atención:

- La gran diferencia entre escuelas ricas y escuelas pobres (diferencia no siempre vinculada a la calidad de lo que hacían).
- El enorme valor que se concede a la educación como recurso de desarrollo personal y social.
- Las ganas de aprender del profesorado asumiendo ellos y ellas mismas el costo de la formación y el agotamiento de viajes, el pago de libros, los horarios, la pérdida de tiempo personal y familiar.
- El aprecio por quienes podían aportarles alguna cosa nueva y distinta.

Con respecto al currículo, desde los años 90, lo que he podido observar es una predisposición a importar enfoques curriculares ajenos. Sólo en la última década se han ido viendo enfoques más locales, tratando de articular proyectos sociales y culturales autónomos que inciden en la multiculturalidad, en el multilingüismo, en el contacto con la naturaleza (en algunos países, en otros se ha producido el proceso contrario, sobre todo por cuestiones de seguridad y por efecto de las mega urbes). También he conocido proyectos muy interesantes de educación indígena, de incorporación del arte y la música, de integración en la comunidad local, etc.

En el fondo, lo que más destaca de Iberoamérica es su gran heterogeneidad tanto económica como cultural y social. Y, obviamente, todo eso está presente en las escuelas y en el currículo.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

No seu trajeto profissional académico que linhas mestras têm constituído os modos como olha o currículo escolar?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

No sabría decirlo. Tengo para mí que esta larga trayectoria vinculada a la educación se ha caracterizado, sobre todo, por su estabilidad. No he sido persona de fuertes vaivenes. Eso me ha restado, probablemente, originalidad, pero me ha otorgado un cierto sosiego.

Tampoco he sido un psicopedagogo especialmente erudito. No me gustan los discursos muy complejos, prefiero poner ejemplos, mencionar experiencias. De ahí que mi investigación de los últimos años se haya volcado sobre las “buenas prácticas”.

En lo que se refiere al currículo, me he caracterizado básicamente por una lectura básicamente pedagógica y vinculada al quehacer docente. Eso me ha alejado un poco de los enfoques sociológicos y políticos sobre el currículo (lo que me ha acarreado no pocas críticas y descalificaciones). Y, dentro de esa perspectiva más práctica, lógicamente he ido evolucionando desde posiciones más operativas a otras más críticas y transformadoras.

Si tuviera que identificar algunas líneas transversales en mi evolución a lo largo de estos 47 años de vida académica, creo que mencionaría tres:

- la primera ya quedó mencionada al hablar de la practicidad frente a la especulación. Baste recordar que al día siguiente de graduarme en Psicología y Pedagogía me llevé a vivir conmigo a 6 muchachos inadaptados que rescaté de instituciones de Protección de Menores para formar con ellos una familia funcional. A partir de ahí he ido combinando el trabajo científico y académico con la intervención educativa: inadaptación, prácticas escolares, formación de profesores, etc.
- la segunda tiene que ver más con mi carácter y forma de ser que con postulados conceptuales: soy navarro y soy tauro. Probablemente ninguna de ambas cosas tiene nada que ver con cómo uno es, pero cumplo el tópico: tozudo (teimoso), apasionado, perseverante. Eso también me ha marcado en lo que se refiere a los debates sobre el currículo y la docencia: he participado en todos (la planificación por objetivos, las competencias, Bolonia, la evaluación de la calidad, la formación de los docentes, etc.) de forma intensa y defendiendo aquellos enfoques que me parecían adecuados, aunque eso me supusiera ir en contra de los enfoques prevalentes en el momento. Y ahí sigo.
- La tercera línea transversal tiene que ver con la visión global, institucional, del currículo. Varios colegas de diferentes países me lo han mencionado: lo que más les atraía (o disgustaba, no sé) de mi discurso era que yo siempre hablaba de la institución, no de los docentes particulares. Y, en verdad, ese es mi foco actual: pensar el currículo como el proyecto formativo institucional. Eso no significa, olvidarme del componente individual en el trabajo docente, pero nuestro rol no es el del profesional liberal que ejerce su trabajo en un contexto autónomo, somos profesionales que desarrollan conjuntamente un proyecto que no es nuestro proyecto personal sino el proyecto de la institución a la que pertenecemos (aunque nuestra aportación

pueda y deba estar enriquecida por todo aquello que cada uno de nosotros tenemos de original).

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

○ seu livro “diseño e desarrollo curricular”, publicado em 1995 e traduzido em português, influenciou imenso os modos de conceber o currículo e os processos do seu desenvolvimento. Tem disso consciência? ○ que com ele pretendeu e que reflexos lhe chegaram?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

El libro que se menciona no es del 1995 (quizás lo sea una de las versiones portuguesas), es del 1985. ○ sea, 10 años antes. Fueron tiempos de gran inquietud curricular. Años previos a la gran ley de Reforma Educativa en España (la LOGSE, de 1990). Y de hecho, quiero creer que algunas de las ideas que incorporó la ley (por ejemplo, la autonomía de las escuelas y su papel como agente curricular diferente al de la Administración Educativa) conectaron con lo que en el libro se decía. Yo había bebido mucho del pensamiento pedagógico italiano, donde continué mi formación y tenía grandes amigos pedagogos.

En Italia se diferenciaba con claridad entre “Programa” (el currículo oficial y centralizado) y la “programación” (la adaptación del programa oficial a las condiciones de cada escuela y cada docente). Por tanto, las escuelas adquirirían un papel fundamental en el establecimiento de un Proyecto Educativo y curricular propio y adaptado a su contexto. Ese era el eje operativo del libro y eso era novedoso en España. Y, por otra parte, fue un libro de lenguaje sencillo y práctico. De ahí su éxito. Éxito que, afortunadamente continúa, lo que le ha llevado a su décimo quinta o décimo sexta edición.

Con todo, tampoco fue un camino de rosas. El abordaje más habitual al espacio curricular se hizo desde la sociología crítica. Plantear una propuesta de desarrollo curricular más pragmática y destinada a mejorar el funcionamiento de las escuelas sin necesidad de críticas globales al sistema, defraudó a quienes mantenían posturas más radicales y discursos alternativos. Recuerdo que, en un periódico portugués, algún colega me criticaba ferozmente y añadía al texto un dibujo en el que yo figuraba como un supuesto “flautista de Amelin” que, con cantos curriculares, llevaba al profesorado al abismo.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

Nas políticas públicas de educação, muitas vezes, a ideia de qualidade está associada a resultados académicos dos alunos. ○ que se oferece dizer a este propósito?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

Bueno, si en la realidad, la consideración fuera esa, la cosa no estaría mal del todo. Ése es, en el fondo, el objetivo de la educación, que los estudiantes aprendan. Si aprenden mucho, es que la cosa está funcionando bien.

Pero, me da la impresión que el quid de la pregunta no va por ese lado. La primera dificultad es identificar rendimiento con buen aprendizaje. El rendimiento es la expresión objetiva de algunos aprendizajes, pero deja fuera de foco otros aprendizajes (y desaprendizajes) que la búsqueda de un rendimiento elevado puede provocar.

Por otro lado, cuando la consideración de la calidad extraída del rendimiento de los estudiantes se utiliza como plataforma de comparación entre escuelas o instituciones, al margen del contexto en que dichas instituciones operan todo se contamina. Con frecuencia, la calidad incluye compromisos que se contraponen a esa idea de la calidad basada, en exclusiva, en el rendimiento. Me contaba hace años un colega inglés, director de una escuela, que, si el gobierno insistía en clasificar las escuelas por su rendimiento en inglés y ciencias, a partir del próximo año su escuela no admitiría más niños inmigrantes (que le bajaban las calificaciones en inglés), ni estudiantes que por algún motivo, pudieran suponer rémoras en la obtención de buen rendimiento en las áreas evaluadas. Los valores de la inclusión que se suponen vinculadas a una escuela de calidad, acababan perjudicando la atribución de calidad oficial.

Es el peligro de tomar la parte por el todo. El rendimiento forma parte de la calidad, pero no completa el espacio de elementos a considerar.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

Nos últimos anos tem circulado em alguns meios académicos, a par da importância da avaliação formativa e da ideia avaliação *da* aprendizagem, a que aponta para a avaliação orientada *para* a aprendizagem ou mesmo *como* aprendizagem. Que posição tem face a estas concepções? Como situa o papel do Estado e das Escolas face a este desafio?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

Me parece una cuestión del máximo interés. Porque, en verdad, lo que ha ido proliferando en los últimos años ha sido la evaluación control, la evaluación de acreditación, la evaluación orientada a la comparación y/o el establecimiento de clasificaciones y rankings. Cursos, instituciones, personas, servicios, etc. se han ido sometiendo a evaluaciones y auditorías que han emitido juicios basados en complejos

sistemas de evidencias e indicadores. Todo ello forma parte de la cultura de evaluación en la que nos hemos ido adentrando de manera vertiginosa.

Frente a ese tsunami evaluador, se echa de menos el tipo de evaluación que se menciona en la pregunta. Ciertamente se trata de una versión más doméstica y pedagógica de la evaluación, pero su estructura y significado debería ampliarse a todo tipo de evaluación. Es decir, al menos en las fases iniciales, toda evaluación debería ser formativa, es decir, orientada a mejorar los procesos evaluados. Y esa mejora solo puede darse si la evaluación en el primer paso de todo un movimiento de transformación que involucre a todos los agentes concernidos. ¿De qué nos sirve conocer una y otra vez nuestra posición en el PISA o en cualquiera de los Rankings, si a partir del momento de conocer el dato no ponemos manos a la obra para analizarlo, valorarlo y mejorarlo?

Al final las evaluaciones sucesivas se van convirtiendo en una rutina que nos dejan, más o menos, indiferentes y/o resignados. Pero hacemos poco para tomar esos datos como punto de partida para establecer de mejora efectiva. Hay personas que piensan que pesándose con frecuencia conseguirán adelgazar, pero las cosas no funcionan así. Lo que conseguirán es deprimirse al ver que pasa el tiempo y los dígitos de la báscula apenas varían. Eso nos pasa en educación, la transformación va vinculada a la evaluación formativa, no a la evaluación repetida e insistente.

CARLINDA LEITE E LUCINALVA ALMEIDA

Para terminar, o que considera importante, neste século XXI, ser valorizado ao nível das políticas de educação e das práticas de currículo, formação e avaliação?

MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA

Esta es una pregunta que se merece un tratado, pero en algunas cosas creo que estamos yendo por el buen camino. En lo que se refiere a las políticas de educación, hace unos meses, en Estoril tuvimos una reunión e la OEI a la que asistieron las máximas autoridades del Ministerio de Educación de Portugal. En la cena, le pregunté a una alta autoridad del Ministerio qué había hecho Portugal para alcanzar los buenos resultados que reflejaban los recientes datos del PISA. Se quedó pensando y nos dijo, “pues, la verdad es que no hemos hecho nada; hemos dejado que las escuelas se organicen de la mejor manera para atender a sus estudiantes”. Me pareció una respuesta estupenda. Las políticas educativas deberían ser menos intervencionistas y confiar más en las escuelas; dejarlas que se organicen y darles tiempo para que

vayan consolidando respuestas adecuadas a las necesidades que plantean sus estudiantes. Por supuesto, con evaluaciones formativas (y acordadas entre escuelas y gobierno) para saber en qué precisan ayuda.

En cuanto a las prácticas curriculares creo que mi posición ya ha ido quedando claro a lo largo de mis respuestas anteriores. Todo parte de la idea de currículum como proyecto formativo integrado. Esta perspectiva curricular se contrapone a la idea de un currículum sumatorio, construido por yuxtaposición. Y sin embargo, eso suele ser lo habitual, que llamemos currículum a la suma de las disciplinas que los estudiantes han de cursar durante su carrera. En mi opinión, las disciplinas, no son unidades curriculares (no son proyectos en sí mismas y en relación a sí mismas).

En todo caso son subunidades supeditadas a una unidad superior. La unidad curricular es el conjunto de todas ellas, el proyecto global de formación que la institución desarrolla. Por eso tiene sentido hablar de los perfiles profesionales como ejes de estructuración del currículum, porque son la expresión global de la propuesta formativa que se ofrece. Perfiles profesionales no en el sentido restrictivo que algunos quieren atribuirles poniendo el peso en lo que el egresado debe saber hacer. El perfil profesional describe al egresado tanto en sus conocimientos, como en sus habilidades y también en sus valores. Al final, una carrera universitaria lo que intenta es prediseñar lo que un/a profesional de ese ramo debe saber, saber hacer y ser. Que acabe pensando y sintiendo (en el nivel de recién egresado que le corresponde) como el profesional en el que desea convertirse. Por decirlo en pocas palabras, creo que el espacio natural de construcción del currículum es la institución y que cada profesor lo que tiene que hacer es asumir esa propuesta formativa y condicionar a ella su propia subpropuesta.

De ahí la importancia que otorgo a las instituciones como protagonistas y conformadoras del Proyecto Formativo que en ella se lleva a cabo. Y eso nos afecta a cuantos trabajamos en formación de profesores (sea de niveles preuniversitarios o de Educación Superior): deberían prepararse para trabajar en equipo y así poder desarrollar conjuntamente el proyecto formativo de la institución a la que pertenecen.

Sin embargo, la formación que reciben está orientada a que trabajen por su cuenta, planifiquen de forma individual y en relación a su materia y desarrollen un proyecto formativo personal y muy centrado en su disciplina.

Bueno, creo que ya es suficiente, ¿no? Se ha alargado mucho. Os pido disculpas.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataide; LEITE, Carlinda. Entrevista com Miguel Angel Zabalza Beraza. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 654-664, set. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9715>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Almeida, L., & Leite, C. (2020). Entrevista com Miguel Angel Zabalza Beraza. *Debates em Educação*, 12(Esp), 654-664. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp654-664>