

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

CACILDA RAFAEL NHANISSE

**Docência no Ensino Superior e Tecnologia na Educação: Uma Construção
do Conhecimento na Perspectiva Dialógica**

**Porto Alegre
2019**

CACILDA RAFAEL NHANISSE

**Docência no Ensino Superior e Tecnologia na Educação: Uma Construção
do Conhecimento na Perspectiva Dialógica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE) do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Axt

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Villanova Biazus

Linha de pesquisa: Interfaces digitais em educação, Arte, Linguagem, Cognição

CIP - Catalogação na Publicação

Nhanisse, Cacilda Rafael

Docência no Ensino Superior e Tecnologia na
Educação: Uma construção do conhecimento na
perspectiva dialógica / Cacilda Rafael Nhanisse. --
2019.

164 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Coorientadora: Maria Cristina Villanova Biazus.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em
Novas Tecnologias na Educação, Programa de
Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto
Alegre, BR-RS, 2019.

1. Docência . 2. Ensino Superior . 3. Tecnologias
de Informação e Comunicação. 4. Dialogismo
Bakhtiniano. I. Axt, Margarete, orient. II. Biazus,
Maria Cristina Villanova, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ao meu maior estímulo (Casimiro e Cassandra) esposo e filha. Finalmente entendi o que é o amor incondicional. Percebi que embora pequena, só um olhar seu, bem como um sorriso, me enchiam de forças para continuar com essa caminhada. Com vocês me redescobri ou por outra, a cada dia me tornei alguém que nunca pensei que existisse em mim. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha existência.

Ao meu esposo Casimiro, pelo apoio, incentivo e compreensão pela minha ausência.

A minha mãe, nos questionamentos constantes “*afinal, quando é que vais terminar, não terminas?*”

Aos pais que Deus colocou na minha caminhada: professores Félix Singo e Brígida Singo, pelo encorajamento e por terem acreditado em mim.

À professora Margarete minha orientadora que incansavelmente me encorajou e me incentivou para o desenvolvimento do presente trabalho.

À professora Maria Cristina, minha coorientadora, pelo apoio, encorajamento, acolhida e assessoria acadêmica.

Aos meus manos Maribel, Joelma e Salgado, que incansavelmente fizeram a leitura e releitura do meu trabalho. Agradeço de um modo especial ao Salgado e a Maribel sobretudo pela paciência, incentivo e companheirismo.

Às professoras Liane, Rosane e Dinorá, pelo apoio e apreciações na qualificação do projeto de tese, me amparando para que eu pudesse caminhar melhor nessa tese.

À Daisy, minha sobrinha neta, companheira inseparável da Cassandra, o meu muito obrigado, pela parceria e compreensão pela minha ausência em casa.

Ao LELIC, pela acolhida, apoio e encorajamento. Em especial para meus companheiros de jornada Cristina, Armando, Sansão, Salgado, Aline e Beátran.

Ao Casal Inroga (meus padrinhos) pela acolhida nos primeiros dias da minha estadia a Porto Alegre.

Aos Moz-Poa, pelo incentivo, apoio nos momentos dessa caminhada estudantil.

À Patricia Cambraia, minha irmã brasileira, sempre disposta e pronta para ajudar.

Ao apoio incondicional do CIUP, meu lar, minha família. Em especial para Cláudia, Célio, José Tomás, Luís, Sheila, e José Luís.

A UP, na representação do Professor Rogério Uthui pelo aval da minha saída para continuar os estudos.

Ao MCT, CNPq, UFRGS/PPGIE pela oportunidade.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da presente tese.

Divido com todos vocês a alegria desta experiência.

Khanimambo, Ndza kensa!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender como (alguns) professores, atuantes em cursos de graduação da Universidade Pedagógica de Moçambique, se relacionam com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente, a fim de evidenciar alguns aspectos que dão indícios, ou não, do suporte telemático como operador da (res)significação da prática docente. O trabalho faz parte da linha de pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia e está vinculado ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC/UFRGS. Este estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os caminhos metodológicos foram embasados em pesquisa qualitativa e dialógica e, para a obtenção do material para a análise, foram utilizados enunciados escritos, oriundos do diário de bordo, de entrevistas semiestruturadas, de questionários e de registros na plataforma on-line *Classroom*. Considerou-se, como campo empírico para a realização da presente tese, a Universidade Pedagógica de Moçambique. O material que analisamos é composto de enunciados produzidos pelos professores de graduação de dois grupos de áreas de atuação (computação e ciências naturais), respeitando as particularidades de cada participante, pontuando alguns aspectos de reflexão. Os resultados apontam para um entendimento de que as TICs na prática pedagógica representam uma potência que intervêm na redifinição da prática docente, mas há ainda pouco entendimento sobre o seu uso na situação pedagógica. Diante destas evidências podemos concluir que é pertinente que as instituições do ensino proporcionem, no âmbito da proposta curricular de todos os cursos, tempo/espço para trocas, partilha de experiências, com TICs como forma de incentivar o seu uso, bem como a possibilidade de construção do conhecimento a partir de uma perspectiva dialógica.

Palavras-Chave: Dialogismo bakhtiniano, docência, ensino superior, Tecnologias de Informação e Comunicação

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how (some) teachers working in undergraduate courses at the Pedagogical University of Mozambique relate to the use of Information and Communication Technologies in teaching practice, in order to highlight some aspects that give indications or not, telematic support as operator of the (significance) of teaching practice. The work is part of the research line Education Art, Language, Technology and is linked to the research group of the Laboratory of Studies in Language, Interaction and Cognition of the Federal University of Rio Grande do Sul - LELIC / UFRGS. The study has as main theoretician the Russian philosopher Mikhail Bakhtin. The methodological paths were based on qualitative and dialogical research and, to obtain the material for the analysis, written statements were used, from the logbook, semi-structured interviews, questionnaires and records in the classroom online platform. The Pedagogical University of Mozambique was considered as an empirical field for the accomplishment of this thesis. The material we analyze is composed of statements produced by undergraduate teachers from two groups of areas of practice (computing and natural sciences), respecting the particularities of each participant, punctuating some aspects of reflection. The results point to an understanding that ICTs in pedagogical practice represent a power that intervene in the redifination of teaching practice, but there is still little understanding about its use in the pedagogical situation. In view of these evidences, we can conclude that it is pertinent that educational institutions provide, within the curricular proposal of all courses, time / space for exchanges, sharing of experiences, ICTs as a way of encouraging their use, as well as the possibility of construction of knowledge from a dialogic perspective.

Keywords: Bakhtinian Dialogism, teaching, higher education, Information and Communication Technologies

LISTAS DE SIGLAS

CIUP	Centro de Informática da Universidade Pedagógica
CIUEM	Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane
FACED	Faculdade da Educação
LELIC	Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição
MCT	Ministério de Ciências e Tecnologia (Moçambique)
MINED	Ministério da Educação (Moçambique)
PPGEDU	Programa de Pós- Graduação em Educação
PPGIE	Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IFP	Institutos de Formação de Professores
PTE	Plano Tecnológico Educacional
UP	Universidade Pedagógica
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
ISRI	Instituto Superior de Relações Internacionais
ACIPOL	Academia de Ciências Policiais
ISCISA	Instituto Superior de Ciências e Saúde
AM	Academia Militar
ESCN	Escola Superior de Ciências Náuticas
ISCAM	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique
ISPG	Instituto Superior Politécnico de Gaza
ISPM	Instituto Superior Politécnico de Manica
ISPT	Instituto Superior Politécnico de Tete
ISAP	Instituto Superior de Administração Pública
UniLúrio	Universidade Lúrio
UniZambeze	Universidade Zambeze
ISJ	Instituto Superior de Jornalismo
ISArC	Instituto de Artes e Cultura
ISPS	Instituto Superior Politécnico de Songo
ISDAEG	Instituto Superior de Defesa Armando Emílio Guebuza
ISCTEM	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique
ISUTC	Instituto Superior de Transportes e Comunicações

A POLITÉCNICA	Universidade Politécnica
UMB	Universidade Mussa Bin-Bique
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UDM	Universidade Técnica de Moçambique
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique
UJPM	Universidade Jean Piaget de Moçambique
ISET	Instituto Superior de Educação e Tecnologia
ISC	Instituto Superior Cristão
ESEG	Escola Superior de Economia e Gestão
ISFIC	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência
ISDB	Instituto Superior Dom Bosco
ISTEG	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão
ISM	Instituto Superior Monitor
ISCIM	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique
ISMMA	Instituto Superior Maria Mãe África
ISGECOF	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças
ISCTAC	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande
INSCIG	Instituto Superior de Ciência e Gestão
ISGN	Instituto Superior de Gestão de Negócios
UAM	Universidade Adventista de Moçambique
UNA	Universidade Nachingwea
ISMU	Instituto Superior Mutasa
ISEDEL	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local
ISG	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação
ESGCS	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social
ISEAD	Instituto Superior de Ensino à Distância
UMUM	Universidade Metodista de Moçambique
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância
ISGE-GM	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini

-

-

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores de Telecomunicações.....	41
Figura 2: Plano Tecnológico da Educação.....	42
Figura 3: Distribuição de Instituições de Ensino Superior por província.....	66
Figura 4: Google <i>Classroom</i>	107
Figura 5: Página do espaço de interações dialógicas no <i>Classroom</i>	108
Figura 6: Espaço dialógico construído no <i>Classroom</i>	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior em Moçambique.....	66
Tabela 2: Concepção bakhtiniana sobre o processo educativo.....	88
Tabela 3: Áreas de formação dos sujeitos da pesquisa.....	100
Tabela 4: Considerações sobre o entendimento da docência do ensino superior.....	113
Tabela 5: Experiência de ação pedagógica utilizando TICs.....	117
Tabela 6: Frequência do uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica.	121
Tabela 7: Ações para atualização docente no que concerne ao uso das TICs.	124
Tabela.8: Noção sobre o uso das TICs na ação pedagógica.....	130
Tabela 9: Desafios e propostas para ação pedagógica utilizando as TICs.....	134

SUMÁRIO

1.TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÉMICA COMO FIO CONDUTOR PARA PENSAR A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	16
1.1. A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no contexto moçambicano.....	36
1.2. Atores que regem a política de informática em Moçambique.....	37
1.3. A Introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educativo.....	42
2.A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....	50
2.1. Um breve olhar sobre à docência no ensino superior em Moçambique.....	60
2.2. Tecnologias Digitais na Educação.....	70
2.3. Tecendo olhares sobre a Docência na Perspectiva Dialógica.....	78
3.FIOS QUE TECEM A CAMINHADA METODOLÓGICA E ANALÍTICA.....	90
3.1. Caracterização do contexto da ação da pesquisa.....	92
3.2. Procedimentos para o registro e produção de dados.....	96
3.3. Registros que vão compor o material de análise: enunciados interpretativos.....	97
3.4. Plano de pesquisa.....	99
3.5. Plano de análise.....	105
4. ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DISCURSIVOS: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DIALÓGICA NA DOCÊNCIA.....	108
4.1. Enunciado de professores atuantes nos cursos de informática (Enunciados_EProf_inf)	111
4.2. Enunciado dos professores atuantes nos cursos de ciências Naturais (Enunciados_EProf_cn)	112
4.3. Temática 1: Considerações sobre o entendimento da docência do ensino superior.....	113
4.4. Temática 2: Experiência de ação pedagógica utilizando TIC´s.....	118
4.5. Temática 3: Frequência do uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica.....	123
4.6. Temática 4: Noção sobre o uso das TIC na ação pedagógica.....	125

4.7. Temática 5: Ações de atualização docente.....	131
4.8. Temática 6: Desafios e propostas para ação pedagógica utilizando as TICs.....	135
4.9. Docência e tecnologias no ensino superior: realidades e contextos.....	139
5.CONCLUSÕES	144
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS.....	163

1.TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÉMICA COMO FIO CONDUTOR PARA PENSAR A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Abordar a maneira como os professores do ensino superior exercem a sua prática docente nos dias atuais é o fio condutor da presente pesquisa, partindo do pressuposto de que a formação docente não se restringe ao momento de formação inicial, pois ela vai requerendo atualizações constantes, devido às mudanças que a sociedade vai sofrendo. Atualmente, muitos professores buscam alternativas para que os alunos possam enxergar a escola/sala de aula como um espaço de vida e de relações e, para que esse lugar seja vislumbrado, o professor é desafiado a criar e a inovar constantemente.

A docência nos dias atuais tornou-se uma profissão complexa, pois, exige do professor uma constante reflexão sobre o seu desempenho, tudo isso em resposta às necessidades crescentes dos alunos, reflexo de uma sociedade que está em constantes mudanças. Nisso tudo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) assumem um papel quase que indispensável na atuação docente.

Uma vez que as tecnologias são uma realidade no nosso cotidiano, no cotidiano de alunos, professores e funcionários das escolas, elas já se encontram NA Escola e NA Educação, como afirmou Axt (2000, p.55), há bastante tempo. Portanto, olhar o contexto escolar nos dias atuais é empregar as Tecnologias de Informação e Comunicação e, na ação docente, “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo.” (ALMEIDA e VALENTE, 2005, p.8).

É partindo do olhar de Axt e de Almeida e Valente que trago o relato de um acontecimento vivenciado em minha trajetória profissional, quando me vejo em 2014 a participar num processo de capacitação de professores em exercício na Universidade Pedagógica (UP), na qual integro o elenco de formadores. No que concerne a minha situação profissional atual, estou vinculada a um órgão que promove a formação no que tange às TICs, na Universidade, o Centro de Informática da Universidade Pedagógica-CIUP. Como forma de dar respostas às

demandas vividas na contemporaneidade, a UP aposta nas tecnologias como resposta às mudanças significativas do mundo atual. Encontramos na UP, ações viradas para esse sentido:

- a) A expansão do acesso à internet, por meio de rede sem fio;
- b) Desenvolvimento de sistemas de gestão universitária e pedagógica,
- c) Revisão curricular de algumas disciplinas, incorporando a componente tecnológica no conteúdo programático;
- d) Capacitação dos colaboradores da universidade (professores, alunos, funcionários...) como forma de inseri-los na sociedade cada vez mais dominada pelas TICs.

É na ação referenciada em c) que encontro alento para dar relato a esse acontecimento. Precisamente em 2014, a Universidade sente a necessidade de incorporar a componente tecnológica na reestruturação da disciplina Métodos de Estudos e Investigação Científica - MEIC, um ponto que antes não constava. O objetivo desta disciplina é fornecer ao aluno bases com métodos de estudos e uma introdução à investigação científica. Desse modo, foram convocados professores de todos os cursos que lecionavam esta disciplina a participarem da capacitação “Suporte tecnológico para estudo e pesquisa”. A capacitação visava: proporcionar aos participantes bases de como fazer pesquisa através da internet; apresentação do funcionamento de alguns sistemas pedagógicos da própria universidade, bem como a apresentação de algumas ferramentas de produção de trabalho e suas múltiplas funcionalidades (Microsoft office, Cmaptools...)

Nesta capacitação foi possível explorarmos várias ferramentas que as tecnologias computacionais puderam nos proporcionar. A partir desta vivência, em que os professores olhavam para a sua própria prática, agora agregando um novo elemento para a disciplina em questão, pude perceber que a grande inquietação não era a percepção técnica sobre o funcionamento das TICs, mas o que poderia vir junto com essa experiência. Portanto, apesar dos professores em questão terem pouca intimidade com as tecnologias, verificou-se que quase todos os participantes possuíam um *Notebook* que usavam para pesquisa e leção das suas aulas, portanto, eles já usavam as tecnologias. Esse acontecimento teve o seu marco em julho de 2014 e, precisamente, nos preparativos do início do ano acadêmico de 2015/fevereiro, recebo o pedido de

alguns participantes a respeito do material utilizado na formação que tiveram em 2014.

Dessa maneira (o pedido do material utilizado na formação) conduziram-me a reflexões da presente pesquisa: O que havia significado o uso das TICs para aqueles professores do ensino superior? Que concepções as TICs tinham na sua prática pedagógica? Portanto, já há bastante tempo que as TICs fazem parte do nosso cotidiano como referenciado acima, e o docente têm a necessidade de aliá-las a sua prática. Seria essa a motivação dos professores ao me solicitarem o material utilizado na formação?

Para Axt (2000, p.55), “educação e escola encontram-se impregnadas de tecnologias.” Independentemente do facto de aceitar, ou resistir, ou combater, ou se render a determinado estado de coisa: neste sentido, aceitar, resistir, combater, excluir são marcas que se equivalem, na revelação de um pertencimento a uma cultura, a uma sociedade. Portanto, essas são marcas que devem ser levadas em consideração, como salienta a autora de que “a escola é parte integrante da cultura da sociedade em que está inserida.” (idem)

Podemos reconhecer que já estão instaladas bases para a utilização das TICs na sala de aula, no pátio através de rede sem fio, bem como na utilização para a gestão universitária na Universidade Pedagógica-(UP). Singo (2015, p.248), reforça esta nossa constatação ao afirmar que uma das provas do engajamento da universidade neste movimento tecnológico “é a moderna e gigantesca infraestrutura das TICs e respectivos serviços que criou, implementou e disponibiliza a toda a comunidade académica em todos os campi”. Apesar de reconhecermos que ainda existem algumas limitações, como a da conectividade morosa, devido à exorbitância do valor da Internet, o que afeta não só as instituições de ensino, mas também a sociedade no geral.

Nisso tudo, a UNESCO (2009), atribui ao professor a responsabilidade de estabelecer o ambiente e de preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia, pelo aluno, para aprender e para se comunicar. É nesta perspectiva que acreditamos que o uso das TICs na educação deve visar um horizonte de atuação docente, que não se limita à simples melhoria da eficácia do ensino tradicional, ou à mera utilização tecnológica escolar através de meios informáticos.

Corroboramos com Souza (2008), quando afirma que a inserção das tecnologias digitais na escola pode trazer novas possibilidades para o ambiente escolar, tanto em relação ao uso desses recursos, como também para os modos de desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade que está em construção.

Portanto, é nesta linha de reflexão que pretendemos trazer a contribuição da componente TICs, na presente pesquisa, como modo de pensar, e de sentir-se participante da sociedade em constante transformação. Olhando em particular para Moçambique e para o contexto educacional onde a evolução rápida das TICs está deixando novos desafios, acredito que as instituições de ensino não devem ficar atrás dessas novas tendências. Portanto, este acontecimento e os que passo a relatar nos passos que se seguem, compõem o campo teórico e a problematização da presente tese.

Como forma de alinhar os fios que tecem a presente escrita, encontro em Bakhtin¹, seus seguidores e autores de aproximação, o suporte para pensar a docência e sua complexidade. Ao final da minha dissertação, escrevi:

Cabe agora deixar o meu desejo de dar continuidade a esta pesquisa e ao me deixar afetar pelas coisas que vivi e que acredito, pretendo nessa minha nova fase em que vou abraçar a carreira docente, deixar o meu desejo de se construir para os cursos de educação básica lecionados pela universidade, formações baseadas em pressupostos dialógicos, como forma de proporcionar diálogos, debates, perspectivas de reflexão para uma educação melhor em Moçambique. Partindo do princípio de que nessas relações dialógicas iremos produzir varias relações de sentido, acreditando que neste movimento de pensar a escola criaremos possibilidades de inventar, criar, produzir significados para pensarmos a formação docente como um processo de aprendizagem coletiva (NHANISSE, 2014,p.100).

Este acontecimento marca a fase inicial da minha percepção sobre a docência e seus desdobramentos. Ao ingressar na pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desafiei-me a

¹ Tendo vivido no período de 1895 a 1975, este autor foi contemporâneo de duas grandes guerras mundiais e da principal revolução russa que derrubou o regime czarista e instituiu o comunismo, criando a União Soviética. No cenário acadêmico, foi contemporâneo do desenvolvimento de importantes correntes de pensamento, que marcaram época, como, só para citar alguns exemplos, a *filosofia da vida*, da qual H. Bergson foi um de seus expoentes; as *teorias auto-organizativas*, a partir da biologia, mas avançando para outros campos de conhecimento, e que tiveram entre seus principais pesquisadores K. L. Bertalanffy, J. Piaget, H. Maturana e F. Varela, passando pela cibernética dos anos 50; o estruturalismo [...] enfim, foi um período grande de efervescência na ciência, na filosofia e nas artes [...] (AXT, 2011 a, p.48)

investigar o mundo da docência, ou melhor, propus-me a procurar compreender o lugar desse profissional. Ao vivenciar este acontecimento, pude percebê-lo como sendo um processo de constante construção e desconstrução, onde por vezes deparava-me mergulhada num “vazio” que com o passar do tempo clareava-se, quando as ações com as quais me deparava ao longo desse processo, eram atravessadas por memórias e afecções, que me tinham afetado ou que fizeram sentido para mim, ao longo do percurso enquanto sujeito em constituição.

A noção do sujeito é trazida por Sobral (2008), a partir da perspectiva de Bakhtin como “Ser” que se produz como centro de valor ao experienciar, numa interação dialógica, outros centros de valores que não estão desassociados das práticas concretas da vida dos sujeitos, ou seja, o sujeito se constitui na relação com o mundo da vida, o mundo teórico. Portanto, um “Ser em Processo” que se atualiza no encontro com os outros “seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travam ao longo da vida.” (SOBRAL, 2008, p. 223)

Assim, o desejo de dar continuidade a essa pesquisa foi movido pela instauração de sentidos produzidos em mim, revisitando fatos que atravessaram memórias da minha infância, minha história, cultura.... Nesta visão, podemos olhar a concepção do sujeito através de uma óptica de ordem social e coletiva, onde encontramos esse Ser complexo que busca constantemente a sua completude, através do olhar do outro, nas diferentes formas de interação².

Contudo, no contexto de pós-graduação, a pesquisadora encontrava-se inserida num contexto histórico-social diferente do vivido até então, mas que produziu sentido naquele lugar, no encontro com um determinado acontecimento. Deste modo, os sentidos foram se produzindo: no encontro com o grupo de pesquisa, com textos, com seminários das disciplinas, com relatos de experiências... Nessa direção, Bakhtin (2006, p.96) assevera que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. O autor acrescenta ainda que só reagiremos para aquelas palavras que despertarem sentido em nós, e esse sentido estará no entremeio dos discursos das várias opiniões e das várias relações interacionais.

² Que pode ser (verbal, textual, imagética...)

Ganham potência, nesta caminhada, os sentidos que foram produzidos em mim neste processo, uma vez que é nas trocas enunciativas (que podem ser de textos, palavras, factos...) que eles emergem. Ainda no contexto de produção de sentidos Bakhtin considera que, nas trocas enunciativas, os sentidos são ilimitados, na medida em que um sentido pode gerar outro sentido, dependendo do momento e do contexto da enunciação, pois a cada vez que o enunciado retornar ao diálogo ele ganhará outro sentido porque estará inserido em um outro momento de comunicação. Para Bakhtin,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como a palavra revela os seus significados somente no contexto) (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Assim, o sentido não acontece de forma isolada sem que seja considerada a existência e a importância do outro, pois se constrói nas trocas que se produzem na interação verbal, entre interlocutores, numa cadeia contínua em que não existe nem o primeiro nem o último enunciado (NHANISSE, 2014). Nesta mesma direção, Figueiredo salienta que esse outro não se refere somente a outra pessoa, pois

[...]o outro é tudo o que circunda o eu: o meio social em que vive, a história do indivíduo e a história de seu meio, os textos com os quais este indivíduo já teve contato, as várias vozes trazidas por esses textos, os textos com os quais ele ainda terá contato (FIGUEIREDO, 2005, p.12).

Cabe enfatizar aqui, que as vozes que circundam o sujeito na interação têm características histórico-sociais, uma vez que “os efeitos de sentidos existem a partir de construções discursivas, que se constituem de modo dinâmico, com a instituição histórico-social” (DI FANTINI, 2003, p.98). A partir da perspectiva supracitada, podemos enfatizar que ninguém produz sentidos sozinho, por este ser um processo interativo: mesmo nos momentos do nosso dia-a-dia, em que nos deparamos com diálogos internos, encontramos-nos numa perspectiva dialógica. Portanto, o que significou para mim esse processo de formação na pós-graduação? Um exercício de diálogo interno no encontro com as diferentes ações que me possibilitaram a produção de sentidos, sentidos esses que me

proporcionaram olhar para o meu lugar de atuação (Moçambique), e contemplar os achados para a realidade do meu país. O encontro com vários “outros” me permitiu compreender a importância da existência desse outro em minha vida e, para essa percepção, esse outro foi fundamental.

Segundo Bakhtin (2003), essa capacidade que o outro tem sobre mim, em me dar um acabamento (excedente de visão) é devida à sua posição exterior (exotopia), em que o outro consegue ver mais do que o próprio “eu” consegue ver em mim. Por isso que temos a necessidade da presença do outro em nossas vidas para que possamos nos complementar. Ainda nesta mesma perspectiva, Freitas (2007) salienta que reconhecer o outro é indispensável para esse processo,

[...] o reconhecimento do outro como um não eu diferente e essencial à conclusividade do próprio eu. Conclusividade essa que se torna possível a partir do movimento exotópico dos interlocutores. Esse movimento é compreendido pelo conceito de exotopia elaborado por Bakhtin no interior de sua arquitetura dialógica. É o outro que fora de mim tem condições de ver em mim aquilo que não consigo ver a meu respeito. Esse excedente de visão do outro é que permite que se complete a visão que tenho de mim. (FREITAS, 2007, p.9)

Portanto, é o desdobramento de olhares, a partir de um lugar exterior ao sujeito que é possibilitado ver alguém de fora e construir um excedente de visão; ou seja, ver no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê nele mesmo. Olhando para as lembranças que atravessaram em mim, durante o processo de formação na pós-graduação, foi a partir das afecções que são da ordem do interior, mas produzidas no encontro com o exterior que a produção de sentidos se deu. Nesta direção, Bakhtin dirá que

Toda a vivência interior do outro (sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações, e, finalmente, sua orientação do sentido), ainda que essa vivência não transparecesse no exterior, não se expressasse, não se refletisse em seu rosto, na expressão do seu olhar, e fosse apenas adivinhada por mim (graças ao contexto da vida), mesmo assim eu só encontraria essa vivência a partir da posição que me situa fora de meu mundo interior (mesmo que, de certo modo, eu viva essa vivência do outro, ela não se refere a mim, não me pertence em particular), fora de meu eu-para-mim; ela existe para mim, na existência, é componente valorativo da existência do outro (BAKHTIN, 1997, p.117)

Ainda nesta mesma direção o autor dirá que o homem tem uma necessidade absoluta do outro, que é o único capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Partindo desta perspectiva, entramos no que o autor considera memória, pensada em duas perspectivas: a memória do passado - que ele considera como sendo as experiências, discursos e valores que nos constituem; e a memória do futuro que pode ser vista como projeção “para mim, a memória é memória do futuro, para o outro, memória do passado” (BAKHTIN, 1997, p.140). Bakhtin dirá que

Em nossas lembranças habituais do nosso passado, o frequentemente ativo é esse outro, em cujos tons axiológicos recordamos a nós mesmos (nas lembranças da infância, é a mãe encarnada em nós). A maneira de recordação tranquila do nosso passado que ficou distante é estetizada e formalmente próxima da narração (as lembranças à luz do futuro do sentido são lembranças penitentes). Qualquer memória do passado é um pouco estetizada, a memória do futuro é sempre moral (BAKHTIN, 2003, p. 140).

De acordo com Amorim (2009), na obra de Bakhtin o conceito de memória está referenciado em “O Autor e o Herói” (BAKHTIN, 1997), onde aborda a memória do passado, que é a memória estética, que dá acabamento ao herói; a autora denomina esse processo por memória exotópica. Segundo ela,

a memória exotópica é a memória que se produz depois da compreensão, isto é, na segunda etapa do processo de apreensão do outro. Podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o outro vê. (AMORIM, 2009, p.9)

Discorre a autora que a memória em questão é a memória dos sujeitos, ou seja, mais precisamente da posição onde se encontra o sujeito. “Isto quer dizer que, ao enunciarmos, resgatamos os valores já estabelecidos ao longo do processo da constituição como sujeitos, através de experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem” (REMIÃO, 2015, p. 40). Nessa direção, Amorim traz à tona a memória exotópica, olhando para essa perspectiva a partir da memória que Bakhtin considera de passado, aquilo que me constitui como sujeito, mas para que essa constituição seja efetivada, preciso da contemplação do outro, através do movimento exotópico. Nesta mesma direção Axt (2011, p. 106) assevera que

o passado atualiza-se como lembrança-imagem no aqui-agora carrega consigo o sentido-conteúdo da lembrança, para constituir, junto com este presente da ação–percepção–imagem e os sentidos-sensações a ele aderidos, novos sentidos embalando um agir, um enunciar (anunciar-para-fora), um-ser-em-processo-de-ser, um sujeito... sujeito histórico com potência de agir e de e/anunciar, sujeito de linguagem, instalado desde sempre no sentido prolongando-se em sentido virtual no passado, mas instaurando-se como sentido atual embora fugaz neste presente aqui-agora.

Partindo dessa concepção, podemos afirmar que a construção do olhar do presente é feita através de algo vivido no passado, sendo sempre um olhar diferente que o sujeito faz sobre esse passado, que no presente torna-se um evento único e novo. Um outro ponto que acredito ser pertinente para pontuar os sentidos construídos ao longo desse processo, é o da docência, sobre o qual passo a discorrer.

Ao regressar a Moçambique após a conclusão do mestrado em Educação, realizado na UFRGS/FACED-Brasil, em 2014, passo a exercer a minha primeira experiência como docente monitora da disciplina “Métodos de Estudos e Investigação Científica- MEIC”, ministrada no primeiro semestre do primeiro ano, em todos os cursos da universidade à qual estou vinculada - Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Com essa experiência, trago alguns questionamentos, reflexões sobre ser professor, e o que essa experiência me proporcionou.

Esse processo foi marcado por emoções e afecções, a ansiedade tomava conta de mim: primeiro em querer pôr em prática toda base teórica, experiências vividas ao longo da pós-graduação, mas ao mesmo tempo o sentimento como dúvidas, incertezas e até medo tomaram conta dessa experiência de docência. Para Gabardo e Hobold (2011), o início da docência é um período que compreende os primeiros anos na profissão, nos quais os professores fazem a transição de estudantes a docentes. Essa etapa é caracterizada por tensões e aprendizagens intensas, em contextos geralmente desconhecidos, onde adquirem conhecimento profissional que possibilita a sua sobrevivência na profissão.

Portanto, experimentei sentimentos não indiferentes para esse estágio, segundo o autor acima. Ao ser apresentada em uma sala de graduação, com mais de 40 alunos como monitora de disciplina MEIC, estaria a partir daquele dia, todas as segundas-feiras, por 3 horas, a exercer essa experiência docente.

Nisso tudo, vale salientar que o planejamento da aula era feito em conjunto com o professor titular da disciplina, mas estava bem referenciado que, em algum momento, estaria somente a monitora no lado de frente daquela sala de aula.

Quando esse dia chegou, constatei aos poucos que a sala de aula era o melhor espaço, senão o único, para se aprender a ser professor. Na medida em que fui me inserindo na atuação docente, verifiquei que os caminhos que eram traçados nem sempre eram os mais adequados. Deparei-me com um universo complexo onde, por um lado, estavam os saberes construídos durante o meu percurso de formação e, por outro lado, estava a realidade da sala de aulas e da universidade. Desse modo surge a primeira inquietação: como operar ou vivenciar os conceitos estudados na prática? Partindo do pressuposto de que compreendemos os conceitos e queremos levá-los à prática, como esperamos que o aluno perceba (e vivencie) o determinado conceito?

O envolvimento com a teoria bakhtiniana levou-me a olhar a sala de aulas como um espaço de vida, na qual habitam diferentes vozes que precisam ser ouvidas e respeitadas. Assim, o docente na sua prática, pelo olhar desse pensador, seria um profissional em constante relação de negociação de sentidos com todos presentes, formando um coletivo social.

Freitas, signatária de Bakhtin, nos leva até algumas reflexões sobre a profissão docente,

Quem é o aluno para mim? Objeto que observo e sobre o qual derrubo o “meu saber” ou um sujeito com o qual compartilho experiências? Alguém a quem não concedo o direito de se expressar, o direito de autoria? Ou quem sabe, apenas reconheço sua voz quando ela é um espelho da minha? Aceito o seu discurso apenas quando reproduz o meu? O que acontece em minha sala de aula? Ela é um espaço para monólogos ou o lugar onde muitas vozes diferentes intercruzam? Que tipo de interações aí transcorrem? Falo para um aluno abstrato ou ele existe para mim marcado pelo tempo e espaço em que vive? Conheço o seu contexto, os seus valores culturais? O conteúdo das disciplinas tem a ver com esse meio cultural, com a vida dos alunos? Minha sala de aula é um espaço de vida ou apenas um espaço assepticamente pedagógico? (FREITAS, 1996, p. 172).

Nessa perspectiva, o docente é também um “Ser” que se constitui à medida que se relaciona com o outro (aluno, professor). Esse outro é constituído pelos seus valores que devem ser respeitadas, no momento da interação, a partir da escuta

e acolhimento da palavra, numa ética de responsabilidade e responsividade nas relações

para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/ justificar seus atos. Portanto, o próprio ato de pensar de si para si é já um compromisso com as circunstâncias do sujeito, dos outros sujeitos e da situação concreta em que os dois (ou mais) interagem, e é já um comprometimento do sujeito com a responsabilidade e a responsividade que dele se espera e que ele espera dos outros (SOBRAL, 2008, p. 233).

Partindo dessa perspectiva, nas interações somos responsáveis pelas nossas ações: os sujeitos esperam a resposta do outro, e esse responder ao outro conota uma atitude responsável, no sentido de assumir o próprio agir no acolhimento ao outro. Desse modo, o professor é desafiado constantemente a enxergar seu universo de atuação, como forma de poder problematizar, discutir, para buscar posicionamentos, uma vez que, na interação com os seus interlocutores, esses possuem conhecimento do mundo, para além daquilo que esse professor, do seu próprio lugar pode enxergar (RADVANSKEI, 2015).

Pensar a prática docente na perspectiva de Bakhtin é adentrar no encontro de vozes que permeiam a sala de aulas, portanto, a prática docente pode ser vista, no presente trabalho, como sendo o caminho, ou melhor, uma ponte que rege a relação eu/outro. Na sua atuação, o professor opera pensando no outro e, neste caso concreto, no aluno. Esse outro (que na verdade são vários “outros”) que “...é constituído pelo seu centro de valores – axiológicos – que se contrapõem e geram a realização de atos concretos” (CATARINO et al, 2015, p.840).

Portanto, nesta esteira de relações encontramos uma multiplicidade de vozes e consciências que interagem num mesmo espaço e tempo. E essas vozes “se entrecruzam, se complementam, discordam umas das outras, se questionam, duelam entre si” (FARACO, 2001, p. 124).

Essa multiplicidade de vozes que se cruzam, na interação dialógica, Bakhtin (2010) define por polifonia. Este conceito aparece na obra “Problemas da Poética de Dostoiévski”, onde refere Dostoiévski como sendo o criador do “romance polifônico”, o que é entendido como as diversas vozes que compõem

o texto de romance e essas mesmas vozes, que têm características contraditórias no texto, coexistem em pé de igualdade com o próprio narrador.

Ainda nesta mesma perspectiva, encontramos contribuições de Garcia (2012) que apresenta a polifonia como sendo um conjunto de vozes e consciências de valores que não se misturam e são independentes, onde cada voz representa um ponto de vista, uma visão do mundo diferenciado e, para tal, não pode ser considerada melhor ou pior do que a outra. Portanto, essas vozes trazem consigo as características axiológicas do sujeito enquanto ser social. Para Castro (2009, p.31),

a noção de polifonia está relacionada ao conjunto de experiências vividas pelo sujeito, tomadas como referências para suas ações cotidianas e suas formas de ver o outro e os mundos possíveis ao seu redor no que tange a comportamentos sociais, modos de organização do pensamento acerca dos conhecimentos e dos saberes, natureza de relações de trocas linguageiras com o outro, com o espaço que ocupa no ethos social, com a forma de ver e viver o seu tempo e com a forma de ver e tomar atitudes diante dos acontecimentos a sua volta.

Frente a essas considerações podemos referenciar que as ações do professor carregam consigo os ensinamentos e os valores que esse sujeito adquiriu ao longo do seu percurso formativo. Olhando especificamente para a sua prática, podemos imaginar um cenário de sala de aulas, onde diversas vozes se cruzam, e aí o professor tem o papel de mediar a construção de conhecimento e, também, de se tornar interlocutor de seus alunos - essa relação pode interferir na motivação e interesse do aluno aprender. Porque

é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos: fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade (ABREU e MASETTO, 1990, p.115).

As reflexões acima convidam-nos a trilhar sobre o discurso do professor na sua atuação: acreditamos que o discurso que o professor usa na sala de aulas pode influenciar na aprendizagem do aluno. Nos vemos a trilhar sobre o discurso monológico, aquele discurso que não dá abertura para o acolhimento da voz dos alunos. Na perspectiva monológica (centrada na visão do professor), o ensino baseia-se na cópia de modelos pré-estabelecidos, o discurso é fechado e acabado, não possibilita questionamentos. Nas palavras de Bezerra

o monologismo não admite a consciência responsiva e isônoma do outro...o outro nunca é uma outra consciência, é mero objeto de uma consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda”. Portanto, o monologismo não considera a voz do outro, pois “é algo concluído e surdo a resposta do outro. (BEZERRA, 2005, p.192)

Na obra de Bakhtin (2013, p. 4), “Problemas da Poética de Dostoiévski (2013)”, o autor defende que “Dostoiévski não cria escravos mudos (como Zeus), mas pessoas livres, capazes de colocar-se lado a lado com seu criador, de discordar dele e até rebelar-se contra ele”. É nessa direção que Dostoiévski recusa toda premissa monológica, pois o homem é um Ser com consciência própria. Para Bezerra (2013, p. XII), tradutor de Bakhtin (2013), essa consciência é fruto

[...] da diversidade de caracteres dos seres humanos como constituintes de um vasto universo social em formação decorrem as múltiplas vozes que o representam, razão por que Dostoiévski aguça ao máximo o seu ouvido, ausculta as vozes desse universo social como um diálogo sem fim, no qual vozes do passado se cruzam com vozes do presente e fazem seus ecos se propagarem no sentido do futuro. Daí a impossibilidade do acabamento, daí o discurso polifônico ser sempre o discurso das questões não resolvidas.

Essa abordagem nos possibilita a olhar para o contexto da sala de aulas, onde um enunciado expresso estabelece um diálogo entre os interlocutores, neste caso, diálogo entre professor e aluno, mesmo em momentos em que não haja espaço para respostas, o aluno enquanto ouve, concorda, discorda, ignora... Nas trocas enunciativas, as ideias vão se autodesenvolvendo a partir das trocas dialógicas, dos debates, das reflexões em conjunto. Uma vez que “a ideia é um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. [...] a ideia quer ser ouvida, entendida e “respondida” por outras vozes e de outras posições” (BAKHTIN, 2013, p. 87). Assim, na situação da sala de aulas se, de um lado, o discurso monológico pode conduzir ao apagamento das ideias do aluno, de outro, elas podem se tornar ideias brilhantes na construção conjunta, polifônica e dialógica.

Infelizmente, no ensino ainda predomina o discurso monológico, onde a escola aparece como a única dona da verdade, neste espaço só há uma voz (discurso escolar) que precisa ser respeitada. Encontramos, também neste espaço, o sujeito docente que tem de obedecer às regras da escola, portanto

esta perspectiva já aparece como um sistema que foi imposto (pela instituição de poder) e que tem de ser cumprida.

Nesta direção, encontramos contribuição de Trisotto (2011, p.125), que vê a escola monológica como sendo “aquela em que um único sentido sobressai, impedindo os demais de virem à tona”. Acreditamos que vivemos em uma sociedade regida pelo diálogo e, por se tratar de uma sociedade dialógica, a voz do sujeito precisa ser ouvida e respeitada; olhando sob perspectiva de Bakhtin (2003), o homem por não se tratar de um sujeito sem voz, suas ideias e perspectivas devem ser levadas em consideração. O diálogo em Bakhtin tem em vista

[...] pensar como as relações interpessoais podem ser construídas ou ressignificadas. Uma das formas que possivelmente seja um caminho a ser percorrido seria pela escuta possível entre os interlocutores do grupo. Embora seja uma habilidade rara nas relações conseguir escutar o outro, valorizar o que o outro tem a dizer, permitir que o outro e o que ele diz me atinja de forma que com ele eu possa aprender e interagir é uma das mais difíceis práticas do nosso cotidiano. Vivemos rodeados e ansiosos por verdades absolutas, na maioria das vezes, pela prevalência das nossas verdades, entendimentos, concepções, percepções. Nesta posição nos colocamos num lugar que dificulta nosso ser *a estar-no-mundo* porque temos dificuldade de ouvir e considerar o que o outro tem a dizer sendo ele legítimo no diálogo, ou melhor, para que se constitua o diálogo, a interação dialógica” (SELLI; REMIÃO; AXT, 2012, p.2)

Pelo exposto, podemos perceber que a escuta não é um exercício fácil nas relações interpessoais, pois uma vez que estamos rodeados de verdades absolutas, deixar com que as perspectivas do outro interfiram na nossa visão sobre o mundo requer uma prática, de nos colocarmos no lugar do outro, o que nos possibilita enxergar as percepções desse outro no mundo. Indo para o contexto de sala de aulas esse cenário, muitas vezes, é comum e requer um exercício de construção conjunta para que se constitua numa interação dialógica.

Para contrapor a ideia do monologismo, temos o discurso dialógico do professor, aquele que dá voz ao aluno, onde ele aprende com o professor e o professor aprende com o aluno, possibilitando uma construção coletiva de aprendizagem. Assim, é pelo diálogo polifônico que os sujeitos se comunicam entre si, ou com o outro, desse modo suas opiniões e suas ideias sobre o mundo são reveladas. É partindo dessa visão que nasce o olhar dialógico na ação pedagógica. Axt (2008) assevera que trabalhar sob uma perspectiva dialógica é

considerar as múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, e considerar todos como parceiros na interação. Neste caso concreto de dialogicidade polifônica em sala de aulas, as vozes dos alunos e do professor devem ser consideradas, partindo da perspectiva de que todos têm a aprender a partir dos pontos de vistas alheios.

Assim, a valorização de uma postura dialógica nas relações nos permite dizer que o professor se envolve em um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar, refletindo criticamente sobre a própria prática. Deste modo, são as múltiplas vozes que aparecem na sala de aula que possibilitarão, por meio da interação dialógica, o aprofundamento do processo de construção do conhecimento, significando múltiplos pontos de vista, múltiplas culturas, múltiplas possibilidades (CATARINO et al, 2015).

Acreditamos que, para o discurso dialógico polifônico reverberar na sala de aulas, ou mais no sentido amplo, para pensarmos esse discurso na escola, as instituições de formação de professores têm uma missão muito importante de, já no processo de formação desses atores da educação, estabelecer os parâmetros do dialogismo. Ao se fazer sentir o discurso dialógico na prática docente, os atores que lá habitam (alunos) podem conduzir esse discurso para além da sala de aulas, podendo transportar para a vida.

Voltando ao meu percurso de formação, esse olhar, sobre os diferentes estágios pelos quais passei, é resultado de um diálogo interno de eu-para-mim³, que produziu sentido, convidando-me a problematizar a docência através do surgimento de fluxos de percepções e afecções, numa relação de sentidos construídos no encontro com esses acontecimentos.

Dando continuidade aos encontros com os acontecimentos que marcaram a minha trajetória, deparo-me com a formação continuada dos professores do ensino superior, na qual incorporava-se a componente TICs, como um novo modo de olhar a prática docente. Esse acontecimento despertou em mim o interesse em problematizar a docência a partir desse prisma, perguntando-me:

³*Eu-para-mim* constitui o centro do qual surge ou flui meu ato realizado e minha auto-atividade de afirmar e reconhecer qualquer valor, porque esse é o único ponto em que eu participo responsabilmente no Ser único; é o centro de operações, o quartel general que dirige minhas possibilidades e meu dever no Ser-evento. É apenas desse meu lugar único no Ser que eu posso e devo ser ativo (BAKHTIN, s/d.,78).

o que se pode esperar dos cursos de formação, usando as tecnologias? Encontramos alento nos escritos de Souza (2008), quando afirma que, nos cursos de formação, espera-se que o professor seja levado a descobrir o motivo da utilização do computador no ambiente escolar, e em que pode auxiliar no campo didático-pedagógico, e não apenas que se apresente a eles a tecnologia como algo que simplesmente deve aprender para usar com seus alunos.

Portanto, é preciso possibilitar ao professor a compreensão de alguns sentidos que o uso dessas tecnologias pode lhes proporcionar, porque podem afetar o modo como eles se apropriam delas. Partindo desta perspectiva, encontramos o olhar de Axt, que traz uma reflexão sobre as tecnologias na educação. Para ela, pensar as tecnologias para educação pressupõe

um exercício de reflexão de um coletivo, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões, assumir posições, criar iniciativas, traçar planos, estabelecer políticas, definir pedagogias, definir pontos de partida, inventar novos percursos, novos trajetos, em síntese: na escola reinventar a escola, potencializar a educação pela aposta na reflexividade. (AXT, 2000, p.56)

As considerações acima, nos remetem a olhar a tecnologia na educação, a partir de numa perspectiva de reflexão coletiva, que pode possibilitar a produção de sentidos, sentidos esses que podem guiar o pensamento a olhar a formação, bem como a ação docente, como um processo de aprendizagem coletiva.

O encontro com a pós-graduação me possibilitou olhar sobre a minha constituição como sujeito de relações, relações essas que se dão no encontro com os vários “outros” que atravessam a minha vida. Na obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, Bakhtin (2012) já afirma que o sujeito é responsável pela forma de diálogo que estabelece com o mundo através dos seus atos, e esse mundo pode ser considerado como o *outro*, que envolve necessariamente uma gama de escolhas baseadas num compromisso com esse outro.

Portanto, minha escolha está no compromisso que eu tenho com o mundo através dos meus atos, compromisso esse que versa sobre o meu mundo de atuação profissional, e problematizar esse mundo é comprometer-se com os objetivos de uma nação - acreditamos que as reverberações que irão surgir dos resultados da presente pesquisa possam contribuir para reflexões em torno da docência do ensino superior em Moçambique.

O encontro com o exercício da docência possibilitou-me olhar para os diferentes aspectos que o circundam: é olhar sobre a formação e refletir sobre os seus desafios de atuação; é refletir sobre questões que atravessam o percurso de formação social, cultural, político e profissional, a fim de compreender as múltiplas possibilidades da ação docente, sempre levando em consideração o contexto, da mesma. Com olhar virado para atualidade, é refletir sobre a presença das TICS, que se têm constituído como um suporte estratégico fundamental para os diversos sectores da sociedade atual, inclusive para o campo da educação em seus diversos níveis. Esta abordagem estará detalhada ao longo da escrita da presente tese.

Portanto, essa vivência de prática docente trouxe para mim grandes desafios; em primeiro, o passado recente de pesquisa que tomava conta daquele processo, quando olhava para aquele espaço também como um lugar de investigação; e em segundo, a sala de aula como lugar de atuação. Ao olhar para esses desafios vivenciados, aproximamo-nos das concepções defendidas por Donald Schön (1997), do professor prático reflexivo, em que a reflexão na ação é o momento em que o professor está atento às ações que acontecem ao seu redor; isto é, no seu dia-a-dia, na sala de aula, no seu fazer pedagógico, quando então reflete sobre os acontecimentos que está vivenciando e experimentando e, em certos momentos, é forçado pela situação a encontrar soluções para determinado problema. Neste cenário estaríamos com um professor que reflete enquanto está em ação, e ao mesmo tempo teríamos um investigador daquilo que faz.

Para além do processo reflexivo em si, e do compromisso ético com o coletivo, essa atitude também projeta, na perspectiva bakhtiniana, o processo estético de acabamento que o professor desenvolve, mediante um relativo e virtual distanciamento exotópico, com vistas a adquirir um excedente de visão (de ordem reflexiva) sobre o que está ocorrendo, e assim poder compartilhar com esse coletivo sobre aspectos que ampliem seus horizontes.

Olhando para a sala de aulas como lugar de encontro de muitas vozes, acredito que essas vozes possibilitarão, por meio de interação dialógica polifônica, o impacto entre as diferentes opiniões, pontos de vistas, culturas que possibilitarão alternativas para os diversos assuntos tratados. Assim, a sala de aulas ganha uma nova cara, passa a ser um “evento social no qual, através de

procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (MOITA LOPES, 1995, p. 349).

Catarino et al (2015), partindo dos estudos de Souza (2001), que é signatária dos estudos bakhtinianos, aponta que a dialogicidade tem como característica principal, conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida e, dessa maneira, o mundo da vida encarnar-se-ia no mundo da cultura, por meio de acontecimentos dialógicos, aí podemos pensar na postura do professor diante de seu público, seus objetivos, seus ideais de educação (CATARINO et al, 2015).

O conceito do dialogismo aparece como um conceito que nos ajuda a pensar em torno das relações entre os sujeitos em diversos contextos. Brait (2007, p.69), signatária de Bakhtin, assevera que o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Nesta mesma direção encontramos as contribuições de Sobral (2007, p. 106), que caracteriza o dialogismo como “princípio do agir humano”. Destacamos ainda uma terceira conceitualização, apresentada por Fiorin (2006, p. 55), do dialogismo como sendo o” princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação”.

Desse modo, partindo das concepções de Sobral, assim como de Brait e Fiorin, podemos olhar para o dialogismo como sendo o princípio que fundamenta os atos humanos, o que os caracteriza nas suas ações/atos. Mas dialogismo é tudo isso que caracteriza a participação ativa do sujeito no diálogo: “...interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Olhar à docência em sua complexidade é navegar em meio a prática pedagógica, com olhos postos no dialogismo, que se constitui por meio de relações de sentidos que se estabelecem entre os enunciados, aliando, para nós, as Tecnologias de Informação e Comunicação. Olhando particularmente para as diferentes áreas do saber, o dialogismo aparece como ponte que rege a conexão das diferentes áreas do saber. É partindo desta linha que surge a indagação da presente pesquisa: **de que modo as Tecnologias de Informação e**

Comunicação surgem, ou não, como operadores da (re) significação da prática pedagógica dos professores do ensino superior?

É partindo do problema traçado, que retomo as questões de pesquisa já anunciados acima;

Que concepções as Tecnologias de Informação e Comunicação têm na prática pedagógica do ensino superior?

Como pensar a atuação do professor do ensino superior, que deve inserir as Tecnologias de Informação e Comunicação na sua prática docente?

Olho para o contexto moçambicano, em que a maioria dos professores, principalmente os que têm muitos anos de experiência docente, visa um plano de formação pautado em uma perspectiva em que as TICs não faziam parte até então. Diante do exposto, pretendo **compreender como (alguns) professores atuantes na graduação se relacionam com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente**

Penso que os achados desta pesquisa podem contribuir grandemente para o meu aprendizado como docente da UP, bem como para indicar um caminho para reflexão do ensino superior em Moçambique Os objetivos específicos assim se constituíram:

- **Analisar o que dizem os professores sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica.**
- **Mapear como os professores usam as Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica.**
- **Interpretar os sentidos dos enunciados dos professores a partir do entendimento sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica.**

Partindo desses objetivos, pretendo estabelecer um diálogo entre as teorias, bem como trazer o meu olhar de colaborador do ensino superior em Moçambique.

Em termos estruturais, a presente tese está organizada da seguinte maneira: **o primeiro capítulo (introdutório)** pontua três eventos que aparecem como fios condutores para pensar a presente pesquisa, onde, a partir destes acontecimentos, indico aproximações da compreensão da perspectiva dialógica na educação. Partindo do entendimento de que, no contexto atual, as

Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte da prática docente, trago ainda neste capítulo a inserção das TICs no âmbito educativo moçambicano como forma de dar visibilidade de como está sendo tratado o referido assunto no contexto onde decorreu a pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a revisão bibliográfica, resultante de minhas leituras em torno da docência no ensino superior, levantando evidências sobre o contexto moçambicano, e trago ainda neste capítulo, olhares sobre a formação, apontando como esse profissional do ensino superior se atualiza, uma vez que a informação é dinâmica e requer atualização constante; apresento ainda, neste capítulo, a docência sobre a perspectiva bakhtiniana, trazendo a docência pensada a partir de uma perspectiva dialógica; e por fim trago as tecnologias digitais na educação, como forma de dar visibilidade de que elas são uma realidade no contexto educacional evidenciando as suas possibilidades de abordagens.

No terceiro capítulo aponto os caminhos metodológicos da pesquisa de cunho qualitativo, fundamentados em Bakhtin (2003; 2012) ; Axt (2008; 2011; 2016); apresento também as ferramentas utilizadas para a produção dos dados, como o diário de campo, entrevista semi-estruturada, plataforma *Classroom*, e questionário; e trago também os sujeitos da pesquisa, bem como os resultados da pesquisa, as conclusões e as recomendações para pesquisas futuras.

No quarto capítulo trago as análises dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, finalizando a tese com as considerações que apontam possibilidades para a continuidade dos estudos sobre como aconteceu o processo de inserção das TICs no contexto moçambicano, que passo a discorrer.

1.1. A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto moçambicano

Navegar sobre a inserção das TICs no contexto moçambicano é tecer sobre a inclusão digital em Moçambique e abordar sobre como a sociedade de informação⁴ começa a fazer parte do país em questão, e como a mesma reverbera na educação. Indo para o entendimento do que seria a inclusão digital, pelo senso comum, inclusão digital é criar oportunidades para que qualquer cidadão, independente de classe social, etnia, religião ou poder econômico, tenha acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

É importante termos em conta de que incluir digitalmente alguém não é “alfabetizar” em informática, disponibilizando computadores às comunidades, ensinando-as a usar os sistemas operativos, embora isto seja necessário. Portanto, inclusão digital seria o acesso as TICs por todos, bem como a ligação a Internet, além de possibilitar que as mesmas sejam apropriadas pelas pessoas com finalidade de realizar atividades do dia-a-dia (SANGONET⁵, 2009, p.36).

Rebelo (2005, p.6) alerta-nos que “somente colocar um computador na mão das pessoas, ou vendê-lo a um preço menor, não é, definitivamente, inclusão digital. É preciso ensiná-las a utilizá-lo em benefício próprio e coletivo”. Portanto, para possibilitar que todos estejam incluídos não é somente disponibilizar o acesso as TICs ao cidadão, conforme o autor acima. Neste processo de inclusão, temos realidades bem distintas como nos alerta (COUTINHO e LISBÔA, 2011, p.8)

a realidade é muito distinta e por dois motivos: em primeiro lugar ficam de fora à partida todos os que não têm condições de acesso (e são muitos!); em segundo lugar porque o acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem. Para que tal ocorra, é necessário que, frente às informações apresentadas, as pessoas possam reelaborar o seu

⁴ Entendimento trazido por Clara Coutinho e Lisbôa (2011) embasado nos estudos de Castells. Segundo o autor, no informacionalismo, as tecnologias assumem um papel de destaque em todos os segmentos sociais, permitindo o entendimento da nova estrutura social – sociedade em rede – e conseqüentemente, de uma nova economia, na qual a tecnologia da informação é considerada uma ferramenta indispensável na manipulação da informação e construção do conhecimento pelos indivíduos, pois “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (CASTELLS, 1999, p.21).

⁵ O SANGONeT é uma organização sul-africana, cujo acrônimo significa Rede de ONGs da África Austral. É uma organização da sociedade civil com foco em TIC. Em 2009, estabeleceu parceria com o Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane (CIUEM) onde fazem um estudo sobre a inclusão das TIC no contexto moçambicano.

conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção.

A autora acrescenta ainda que esta construção deverá estar embasada em parâmetros cognitivos que envolvam aspectos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se atualiza permanentemente, porque,

O que caracteriza a revolução tecnológica atual não é o caráter central do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação, em um círculo de retroalimentação acumulativa entre a inovação e seus usos. A difusão da tecnologia amplifica infinitamente seu poder ao se apropriar de seus usuários e redefini-los. As novas tecnologias da informação não são apenas ferramentas para se aplicar, mas processos para se desenvolver. (CASTELLS, 2003, p.7, *apud* COUTINHO e LISBÔA, 2011, p.8)

Deste modo, nos vemos imersos numa sociedade tecnológica e, olhando para Moçambique, em particular, a Sociedade de Informação começou na década 1990, com os primeiros serviços de Internet *dial-up*⁶ fornecidos pelo Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane-CIUEM, a partir de 1993 (JOANGUETE, 2011). Nos passos que seguem, pontuaremos os atores implicados para que a sociedade tecnológica fosse uma realidade no contexto moçambicano.

1.2. Atores que regem a política de informática em Moçambique

A política de Informática (PI), em Moçambique, foi elaborada em 1997 e aprovada pelo conselho de ministros em 2000, com a seguinte missão: contribuir para o combate à pobreza e melhoramento das condições de vida dos moçambicanos; assegurar o acesso dos cidadãos aos benefícios do saber mundial; elevar a eficácia e eficiência das instituições do Estado e de utilidade pública na prestação dos seus serviços; melhorar a governação e a administração pública; fazer de Moçambique um produtor e não mero

⁶ Uma conexão dial-up conecta você a uma rede ou à Internet usando um dispositivo que utiliza a rede telefônica. Esse dispositivo pode ser um modem que usa uma linha telefônica padrão, um adaptador ISDN com uma linha ISDN de alta velocidade, DSL, banda larga, um modem a cabo ou uma rede X.25 >> [https://technet.microsoft.com/pt-BR/library/cc783894\(v=ws.10\).aspx](https://technet.microsoft.com/pt-BR/library/cc783894(v=ws.10).aspx)

consumidor das tecnologias de informação e comunicação; e elevar Moçambique ao nível de parceiro relevante e competitivo na Sociedade Global de Informação.

Quanto à implementação dessas missões; são atribuídas tarefas específicas, ao governo, ao sector privado, ao ensino superior e as instituições de pesquisa, à sociedade civil e às agências de desenvolvimento e implantação eficaz da política de Informática, com a identificação de seis áreas prioritárias: educação; desenvolvimento de recursos humanos; saúde; acesso universal; infraestrutura; e governação. O governo aposta nestas áreas por acreditar serem a luz da redução da pobreza absoluta, da promoção e estímulo do desenvolvimento económico e do aprofundamento da democracia (SANGONET, 2009, p. 9-10). Após a criação de política de informática, o governo nomeou os principais atores que tornaram a sociedade de informação efetiva em Moçambique, foram:

- O Instituto Nacional de Comunicações de Moçambique (INCM), que foi estabelecido pelo governo em 1992 como autoridade reguladora dos sectores Postal e Telecomunicações.
- O Gabinete de Informação (Gabinfo), uma instituição subordinada ao Gabinete da Primeira Ministra, que foi criado em 1995 para coordenar e garantir o apoio ao desenvolvimento do sector da comunicação social em Moçambique, e surgiu após a extinção, em 1994, do então Ministério da Informação.
- A Comissão para a Política de Informática (CPI), que foi criada pelo governo em 1998, para impulsionar e supervisionar a elaboração da Política de Informática.
- A Unidade Técnica de Reforma da Administração Financeira do Estado (UTRAFE), que é uma unidade executiva subordinada ao Ministério das Finanças. Foi criada em 2001 para gerir o Sistema de Administração Financeira do Estado (SISTAFE).
- A Unidade Técnica de Implementação da Política de Informática (UTICT), que foi criada em 2002 como órgão de apoio técnico ao Governo na implementação da Política de Informática, subordinada inicialmente à CPI.

- O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), que foi criado em 2005, substituindo o Ministério de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia. O MCT representa o governo na liderança e coordenação de atividades tais como o Governo Electrónico, a Rede Moçambicana de Ensino Superior e de Pesquisa (MoRENet), o Programa Nacional de Centros Multimedia Comunitários (CMCs), o Programa de Vilas de Milénio visando testar um modelo de desenvolvimento integrado sustentável e acelerado, e o desenho de um sistema nacional de gestão de conhecimento.
- O Ministério dos Transportes e Comunicações (MTC), que dirige igualmente o sector de telecomunicações, de alta relevância para TIC, incluindo a tutela da empresa pública de Telecomunicações de Moçambique (TDM) e do INCM. O MTC elaborou as Políticas de Comunicações e de Acesso Universal.
- A Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que através das suas Faculdades de Ciências e Engenharia e do Centro de Informática, desempenha um papel importante na evolução do sector nacional de TICs. Estas faculdades formaram os primeiros quadros superiores moçambicanos na área de informática, que até hoje constituem a base para atividades relacionadas com TICs das instituições do governo e do sector privado, e continuam a formar quadros nessa área para todo o país (p.6-8).

A Universidade Pedagógica (UP), que é o campo da presente pesquisa, através da Escola Superior Técnica (ESTEC), tem contribuído desde 2004, na formação de quadros na área de Informática e Engenharias. Entra nesta aliança o Centro de Informática (CIUP), que foi criado em 2007, com finalidade de participar da definição de políticas de Informática da Universidade, bem como coordenar, supervisionar, dirigir e avaliar a execução dos projetos e atividades necessárias à implementação das diretrizes da área de TIC's consubstanciados no seu plano estratégico. De salientar que existem polos do CIUP, ao longo de todo o país⁷.

Ainda, nos estudos feitos por Sangonet (2009), apontam para 3(três) desafios no acesso as TICs no contexto moçambicano. Para eles, o acesso à

⁷ <https://www.ciup.up.ac.mz/index.php/2015-10-12-09-43-05/sobre-o-ciup>

infraestrutura física; capacidade de usá-la; e capacidade financeira para custear o tal uso, apresentam-se como sendo a combinação para o acesso as TICs:

- no que concerne à infraestrutura física, a falta dela contribui de forma limitada para que os cidadãos apropriem-se das TICs no seu dia-a-dia. encontramos cenários onde a conectividade e a comunicação de dados são lentas, deficientes e não fiáveis, provocando frustrações para os poucos utentes que tentam fazer uso das TICs. A infraestrutura ainda está desigualmente distribuída pelo país, mais concentrada nas zonas urbanas, oferecendo menos oportunidades de acesso para a maioria da população. O acesso à infraestrutura de telecomunicações depende da existência de energia, ou melhor, vai onde a energia estiver disponível, mas a fraca qualidade da energia fornecida também constitui fator de frustração, e as avarias causadas pelas oscilações afetam a credibilidade das TICs e aumentam os custos de acesso (SANGONET, 2009, p.38-39).
- quanto à capacitação humana, encontramos nos dias atuais, muitos utentes dos diferentes níveis sociais com telefones móveis sofisticados, mas que os usam apenas para efetuar e receber chamadas telefónicas. E os mesmos podem ter acesso a computador, mas usam apenas como uma mera máquina de escrever, ou seja, para a digitação de documentos. Um dos grandes fatores é o desconhecimento por parte do cidadão das potencialidades do computador e telefone celular e dos serviços disponíveis (p.40).
- quanto à capacidade financeira de custear o uso das TICs, encontramos uma realidade em que os preços de acesso à Internet, via banda larga, em Moçambique são exorbitantes, numa realidade em que a população rural vive com menos de USD 1 por dia. Com base neste cenário, teríamos como grande desafio baixar os custos dos próprios operadores, e assegurar que os utentes se beneficiem de preços significativamente reduzidos, partindo duma visão concreta, com a entrada em função dos cabos submarinos, a concorrência na prestação dos serviços de infraestruturas e por outro lado a partilha desse uso e racionalização de investimentos (p.41-42).

Sobre como andam as estatísticas da utilização das TICs no seio da sociedade moçambicana, encontramos dados do Plano Tecnológico da Educação (PTE, 2011), indicadores segundo a International Telecommunications Unit, Moçambique:

Indicadores de Telecomunicações	2007	2010	
Linhas Telefónicas fixas (por 100 habitantes)	0,36	0,38	⇒
Subscrições de telemóveis (por 100 habitantes)	14,12	30,88	↗
Lares com Computador	3,8%	-	-
Lares com Acesso à Internet	0,9%	-	-
Utilizadores de Internet (por 100 habitantes)	0,91	4,17	↗
Subscrições Banda Larga (por 100 habitantes)	0,03	0,06	↗

Figura 1: Indicadores de Telecomunicações
 Fonte: Plano Tecnológico da Educação (PTE, 2011, p.41)

Foram indicadas, até aqui, áreas ou caminhos para que as TICs no seio da comunidade moçambicana fossem possíveis, nisso tudo, segundo (SANGONET, 2009) a grande aposta está no Sistema Nacional da Educação (SNE) como agente da promoção da inclusão digital, partindo da capacitação dos professores, não só nas habilidades básicas, mas também no uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem. De salientar que as TICs que ganham potência no presente trabalho é o computador ligado à internet, por ser uma “ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador (VALENTE, 2003, p.35). O Estado moçambicano revela que existem atores relevantes para a operacionalização do plano tecnológico, a partir da integração de todos e cada um com uma função específica, como ilustra a figura abaixo.



Figura 2: Plano Tecnológico da Educação
Fonte: PTE, 2011, p.51

Nos passos que se seguem, fazemos referência ao que (SANGONET, 2009) aponta como a grande aposta para se pensar a inclusão digital no contexto moçambicano, o sistema educativo.

1.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educativo

Abordar sobre as TICs no contexto educativo moçambicano, é adentrar sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei nº. 4/83, de 23 de Março, que confere a educação como direito e dever de todos os cidadãos, abrindo desse modo a oportunidade e igualdade de acesso a todos os níveis de ensino. A referida lei é revista pela Lei nº. 6/92, de 6 de Maio, respondendo às exigências da nova era em que o país se encontrava, reformulando a estrutura educacional até então vigente.⁸ Segundo o Plano Tecnológico da Educação (PTE, 2011), o processo de introdução das TICs no ensino teve como primeiro foco a formação de professores e os alunos do segundo ciclo do ensino geral.

Quanto à estrutura do Sistema Nacional do Ensino, encontramos o ensino primário, que compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus a saber: 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classe; 2.º Grau, da 6.ª e 7.ª classe. Quanto à introdução das TICs, neste nível de ensino, foi lançado em 2010, o programa *One Laptop Per Child*, com a doação de 3.000 computadores portáteis para o ensino primário. Em parceria com o Ministério da Educação, foram

⁸ Refere-se a guerra civil que perdurou por 16 anos onde o sucesso escolar foi adiado pela destruição de infra-estrutura escolar.

alocados a 3 escolas do país (uma da zona sul, uma da zona centro e uma da zona norte) pela 3^a, 4^a e 5^a classe. Este projeto foi já implementado noutros países africanos tendo obtido grande sucesso no nível do aumento da motivação dos alunos no processo de aprendizagem (PTE, 2011).

Quanto ao nível do Ensino Secundário Geral⁹ (ESG), que compreende 5 classes e subdivide-se em 2 ciclos a saber: 1.º Ciclo(ESG1), da 8.^a à 10.^a classe e 2.º Ciclo(ESG2), 11.^a e 12.^a Classe. Quanto à formação de professores para leccionarem o ensino secundário geral, a mesma é feita principalmente pela Universidade Pedagógica (UP), instituição pública de formação de professores de nível superior para a área da educação

Segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2007), neste nível de ensino a introdução das TICs como disciplina inscreve-se na perspectiva de tornar o ensino mais relevante e profissionalizante respondendo, deste modo, aos desafios da globalização. Na 10^a classe, o ensino das TICs visa desenvolver habilidades relacionadas com a busca e sistematização metódica de informação, com recurso a vários meios de comunicação. No ESG2, dar-se-á continuidade a perspectiva de ensino já iniciada no ESG1: uso das TICs como meio para o acesso aos conhecimentos de diferentes disciplinas curriculares, isto, é; a leccionação da disciplina de TICs que irá desenvolver nos alunos competências que lhes permitirão:

- Aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas.
- Desenvolver um conjunto de conhecimentos e técnicas de sistematização, tratamento de informação, aplicações, pesquisa e a utilização interativa das novas tecnologias de informação e comunicação.

Nisso tudo, encontramos ainda alguns entraves como: professores não qualificados para essa tarefa, falta de infraestrutura, como salas de informática, rede elétrica. Portanto, já estão lançadas as bases para que as TICs sejam uma realidade no ensino secundário, mas os entraves que mencionamos acima assolam essa realização. Encontramos, nos estudos feitos por Choé (s/d), considerações que apontam para essa direção: segundo este autor, embora a introdução das TICs, no ensino secundário, tenha sido em 2010, são necessárias ainda: salas de aula adequadas, com energia eléctrica, mobiliário,

⁹ O ensino secundário equivale ao ensino médio no Brasil.

computadores, estabilizadores de corrente eléctrica, impressoras, e material audiovisual.

Entretanto, o Ministério da Educação - (MINED) tem envidado esforços para que as TICs sejam uma realidade no ensino secundário, e em níveis subsequentes, através de implementação de políticas públicas. Neste sentido, no ensino secundário 90% das escolas possuem salas de informática (estudos feitos na capital-Maputo) fornecidas pelo MINED em parceria com organizações não governamentais, sendo que cerca de 40% possuem computadores ligados a internet (ANTÓNIO e COUTINHO,2012).

Indo para Institutos de Formação de Professores (IFP), que formam professores para a educação básica, o futuro professor deve possuir a 10^a classe, nível exigido para o seu ingresso. Após um ano de formação presencial, o futuro candidato fica mais um ano de estágio numa escola primária: este modelo de formação é designado por 10^a+1+1. O IFP promove a utilização das TICs no processo de formação como forma de potenciar o futuro professor. Especialmente na província capital-Maputo, todos os IFPs possuem salas de informática, com uma média de 12 computadores por sala, e 60% dispõe de ligação a Internet (ANTONIO e COUTINHO, 2012).

É de estimar a iniciativa do governo em propor ações viradas para esse propósito, e que os entraves encontrados não sirvam de obstáculos para a sua implementação; e para dar conta aos propósitos almejados, encontramos a figura do professor como a chave do sucesso. Há uma tendência de que as políticas traçadas devem olhar para esse agente de mudanças como uma grande aposta para que haja um bom desempenho, evidenciando a formação do mesmo. Assim, novas propostas de formação deverão ser elaboradas na perspectiva de responder aos novos desafios.

Assim sendo, existem condições (por mais que sejam mínimas) para que haja contato dos professores com as TICs nos institutos de formação, embora haja algumas limitações, como já anunciamos acima. Vimos que esse contato com as TICs é ainda recente, condição essa que faz com que o professor que queira continuar com seus estudos em nível superior, por exemplo, tenha um contato quase que inexistente com essas ferramentas de comunicação, vendo-se a recorrer a iniciativas de formação privada como forma de complementar ao seu estudo, do mesmo jeito que recorrem ao ensino superior por outros motivos

como: promoção de carreira, busca de novas formas de ensinar (uma vez que as informações não são estáveis e vão se transformando a cada dia), estudantes cada vez mais exigentes...

Vimos acima que o acesso a computadores e a internet já constitui uma verdade em algumas escolas moçambicanas, mas persiste ainda o desafio de incorporar esses recursos às rotinas pedagógicas. Mas com relação a esse desafio, encontramos alento em algumas parcerias acadêmicas, como é o caso da Universidade Pedagógica (UP) com o Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC UFRGS/) do Brasil, a partir da aprovação no edital Projeto Civitas Pró-África¹⁰, projeto nº 490562/2008-6, contemplado pelo Edital MCT/CNPq nº 012/2008. Este projeto foi proposto inicialmente para investigar a formação continuada em serviço e a prática docente nas classes iniciais do ensino primário, envolvendo o uso das tecnologias de informação e comunicação¹¹. Busco referências em Singo e Nhanisse (2014), para referenciar o início desta parceria e em Axt, Martins e Singo (2016), para falar dos desdobramentos dessa cooperação.

Portanto, o início desta parceria foi-se constituindo entre os pesquisadores do LELIC /UFRGS e o núcleo de pesquisa do Media Design Center (MDC) da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, sediado no Centro de Informática da UP, constituído por assistentes do Departamento de computação e mestrados em informática educacional (SINGO e NHANISSE, 2014).

Ao abordar sobre os ganhos desta parceria, nos vemos a referenciar que para a constituição do grupo Civitas-Moçambique foram selecionadas três escolas¹² do ensino básico da cidade de Maputo-Moçambique. Dadas as

¹⁰ O Projeto Civitas Pró-África desenvolvido no período entre 2009 e 2012, tem como objetivo geral estudar os avanços na prática docente, de professores em formação continuada, no âmbito da cooperação Brasil-Moçambique com o apoio do CNPq/edital Pró África, desenvolvido sob a coordenação de Margarete Axt, tem como integrantes: Márcio Martins, Joelma Adriana Abrão Remião, Paloma Dias Silveira, José Ricardo Kreutz, Daniel Nehme Muller, Félix Singo, Brígida Singo, Teve como financiador o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro (NHANISSE, 2014, p.21).

¹¹ O uso das tecnologias foi posteriormente adaptado ao contexto das escolas, tendo em vista que as escolas não possuíam condições para o uso de computadores que era a intenção inicial ao se verificarem essas condições, usaram-se estratégias de trabalho com as crianças com o uso de MP3, máquinas fotográficas, caixas de som (NHANISSE, 2014, p.57).

¹² Trata-se das Escolas Primárias Completas 1 de Junho, Unidade 18 e 12 de outubro. Na sequência, com a ida a Moçambique dos pesquisadores do LELIC, foram realizados encontros

condições encontradas nas escolas do ponto de vista de infraestrutura e equipamento informático, o projeto adquiriu para efeito de integração de novas tecnologias na sua proposta, gravadores MP3, Máquinas fotográficas digitais e colunas de som que foram distribuídas pelas escolas participantes do projeto. Portanto, todos os participantes se beneficiaram de oficina para aprender a manusear os equipamentos, e conhecer as suas múltiplas funcionalidades (*idem*).

Olhando para os desdobramentos desta parceria, podemos referenciar que a mesma gerou várias teses e dissertações que abordam a formação continuada de professores em exercício na educação básica das escolas conveniadas ao projeto. A pesquisa da Joelma Adriana Remião foi defendida em 2015 cujo título é: “*Pesquisa- Formação em narrativas: Modos de (est)etizar as relações na docência*”. O contexto desta pesquisa diz respeito ao desenvolvimento do Projeto Civitas em Moçambique, que envolve professores brasileiros bem como professores moçambicanos dos anos iniciais da educação básica. Nesta pesquisa a autora objetiva compreender como os sujeitos, do ponto de vista da ética da alteridade, se encontram com a formação que acontece dos convênios firmados para a realização do projeto Civitas e, a partir deste encontro destacam-se determinados sentidos (produzidos pelos sujeitos em interação) que atravessam o dizer, o ver e o escutar, atualizam modos de narrar e compor esteticamente a própria formação. Os resultados dessa pesquisa apontam que as narrativas disparam ideias-força provindas da posição enunciativa dos sujeitos, sem criar um modelo, mas trazendo as vozes dos sujeitos e das relações tecidas no espaço de formação. Pois, é nos espaços de formação que a atividade estética ganha ênfase e se estabelece como força propulsora para caminhos criativos, de encontro e de valorização do outro, ressoando na prática pedagógica (est)etizando o cotidiano escolar. (REMIÃO, 2015, p.178)

Outra tese que fazemos referência, já indo em direção a professores que tiveram apanágio de participar dos cursos de pós-graduação no âmbito dessa parceria, especialmente no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PPGIE/UFRGS), numa perspectiva interdisciplinar, é a pesquisa do Sansão Albino Timbane, docente da Universidade pedagógica, na modalidade

com as professoras e visitas à sala de aulas de algumas turmas da 3ª classe e a supervisão pedagógica nas três escolas do Projeto Civitas (SINGO e NHANISSE, 2014).

presencial e semipresencial, defendida em 2016, cujo título é “Dilemas éticos no coletivo: vivências de valores e o fundamento *a munhu i munhu ka vanhu*(uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas)” O estudo questiona se possibilidades de vivências, através de experimentações éticas, podem ser desenvolvidas/utilizadas no contexto da educação superior (no ensino presencial, semipresencial, a distância), considerando a filosofia de que a pessoa se constitui no encontro com outra, a disponibilidade e pluralidade das TIC e a participação ativa dos estudantes, reconhecendo, analisando e acolhendo com “empatia” os posicionamentos/contribuições dos colegas frente a uma situação-problema no coletivo.

O objeto de análise foi constituído pelos enunciados (orais e escritos, verbal e não-verbal) dos estudantes e do professor, produzidos no contexto interacional de construção e discussão dos dilemas éticos (em sala de aula presencial, no ambiente *online* e as anotações no diário de campo), como momentos de sua existência axiológica e como centros de valores.

Os resultados dessa pesquisa dão pistas para falar de uma experimentação (est)ética enquanto modo de trabalhar colaborativamente e com potência criadora. A estratégia de uso de dilemas éticos possibilita ressignificar a noção da educação como sistema de valores (valores éticos/morais, cognitivos, técnicos, sociais, culturais,...), por meio de interações complexas deste com o contexto problemático que o caracteriza, num determinado espaço-tempo e considerando a sua participação ativa-responsiva na construção e incorporação destes conhecimentos no seu sistema individual de valores, desenvolvendo a autonomia responsável e solidariedade compartilhada e projetando-se para intervir, criar, produzir algo novo na sociedade, no coletivo em que estiver inserido (TIMBANE, 2016, p.162).

Ainda referenciando os ganhos dessa parceria, de que a mesma possibilitou a reconfiguração do mestrado, já em andamento na Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), sendo que seus atores brasileiros colaboraram

com o Programa de Mestrado em Tecnologia Educacional da UPM, sempre que solicitado, dando relevância à produção de condições de pesquisa voltadas a propostas de dissertação que constituíssem, como campo empírico, os espaços abertos pelas políticas públicas para a

educação na articulação com inclusão digital, tanto nas escolas públicas, quanto na universidade (AXT, et al, 2016, p. 143)

Portanto, essa parceria visou (e ainda visa) um olhar sobre professores em exercício, inicialmente pensada para a educação básica, mas os seus desdobramentos conduziram para outros níveis (secundário e superior), como, por exemplo, a tese do Armando Zavala, defendida em 2018, cujo título é “Exercício de cidadania na escola pública moçambicana apoiado por um jogo digital educacional: Projeto Civitas”. O pesquisador é professor do ensino secundário, implicado no projeto em questão, o mesmo propôs-se a estudar a possibilidade concreta de inserir um jogo digital educacional de construção de cidades,¹³ em uma disciplina de TIC, nas turmas da 8ª classe numa escola secundária pública moçambicana, apoiado pela metodologia ativa do projeto Civitas¹⁴, e voltado para o exercício da cidadania.

Partindo do questionamento de quais efeitos o jogo *Cittá* integrado na proposta metodológica do Civitas pode produzir na formação de alunos para o exercício da cidadania, teve como resultados: exploração dos problemas da cidade, possibilitando a formação de valores como cooperação, solidariedade, reciprocidade, capacidade expressiva, crítica, da escuta e de responsabilidade para além da construção de conhecimentos (ZAVALA, 2018, p.163). Desse modo, a escola secundária que serviu como campo de pesquisa do trabalho acima, seria referência para o projeto (AXT, MARTINS, e SINGO, 2016).

Por conseguinte, a educação articulada às TICs, tem sido recorrente nas pesquisas moçambicanas, por se presumir que as mesmas podem proporcionar uma aprendizagem diversificada para o aluno, bem como para o professor; e aliando esta perspectiva a uma proposta metodológica ativa, flexível, aberta para todos os intervenientes do processo-aprendizagem, pode possibilitar a instauração de bons resultados. Resultados esses, que podem segundo Axt, Martins e Singo (2016, p.143), “...aumentar a potência de agir (de crianças,

¹³ Jogo *Città*, desenvolvido no LELIC (desde 2003) é um simulador de cidades em rede que visa a construção de um editor de cidades tridimensionais para ser jogado em rede de computadores. O mesmo integra, integra, opcionalmente, a metodologia do Projeto Civitas, tendo em vista um movimento de inserção da sala de aula no contexto tecnológico digital.

¹⁴ Metodologicamente, o Civitas adota uma abordagem dialógica, na perspectiva Bakhtiniana cuja orientação ao professor na sua atuação, é que opere a escuta e acolhimento da voz/perspectiva do outro, em experimentações conjuntas.

professores, gestores, pesquisadores), contribuindo para tensionamentos e agitações “saudáveis”, desafiando as mudanças...” no fazer pedagógico, bem como no olhar sobre o contexto educativo.

Portanto, trago esses trabalhos, como forma de dar visibilidade a alguns trabalhos feitos em prol da educação em Moçambique aliada às Tecnologias. Importante frisar que a visão que os pesquisadores acima referenciados tiveram sobre como usar as TICs na educação, gerou para diversos estudantes moçambicanos, incluindo a mim, a possibilidade de formação na pós-graduação da UFRGS, bem como o encontro com os estudos feitos no grupo de pesquisa (LELIC), e que, a partir daí, viabiliza-se uma nova extensão da formação e da pesquisa para o contexto moçambicano. Pressupomos que uma formação continuada, que tenha propostas de reflexão coletiva sobre a coexistência de várias possibilidades de inserção das TICs no contexto educativo, pode trazer ganhos para os diferentes níveis, uma vez que, segundo Sangonet (2009), muitas vezes, no contexto moçambicano, o celular é usado para enviar mensagens e o computador é usado para a digitalização de documentos, dando conta de um subaproveitamento dos equipamentos tecnológicos na educação.

Almeida e Valente (2011) nos alertam que uma das principais barreiras da integração curricular das TICs não é somente devida à dificuldade de apropriação técnica das tecnologias, mas sobretudo à dificuldade em compreender as inúmeras possibilidades de diversificação do uso das mesmas. Por isso, acreditamos que a inserção das TICs no cotidiano escolar é um processo que não está isento de conflitos (cultura, contexto, época...), mas que as mesmas são uma realidade que não podem ser vistas como barreiras.

Dando continuidade à inserção das TICs no contexto educacional, em termos do ensino superior, são atualmente leccionadas licenciaturas em ciências computacionais e em Informática – vertente ensino; e as TIC são parte integrante de alguns cursos superiores. Apesar do processo de introdução das TICs nos currículos já ter sido iniciado, estas são vistas como uma ferramenta a aprender e não como um meio para a aprendizagem; e a introdução no processo de ensino-aprendizagem está hoje em dia limitada pelas carências técnicas e infraestruturais (PTE, 2011).

Nos vemos a olhar para o ensino superior e para o professor na sua atuação, bem cientes desses desafios, que os mesmos não podem ser vistos

como obstáculos como referenciamos acima, e sim como um modo de pensar a prática docente no contexto atual. Nos passos que se seguem trazemos olhar sobre a docência no ensino superior e a tecnologia na educação.

2. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A docência é uma das profissões mais antigas que existem na humanidade. Um dos primeiros passos que marcam essa profissão é a vontade de ser professor. Para isso, muitos aspectos influenciam a tomada dessa decisão, partindo daquele professor que nos tenha marcado/ afetado durante a formação, ou ainda como diria Gadotti (2003), inspirado em Paulo Freire, “ pela boniteza de ser professor”.

Para adentrar no estudo sobre docência, encontramos vários caminhos que a perpassam, partindo dos processos de formação, no contacto com outros pares da profissão, no contacto com o aluno, família, experiências vividas ... E durante a prática, esses caminhos vão reverberando entre si e contribuirão para o ensino do aprendiz. Isso significa que todas esses caminhos contribuirão para a construção dos saberes para o exercício da docência.

Nisso tudo, deparamo-nos nos dias atuais com vários desafios no fazer pedagógico, em acolher outros modos de trabalhar, uma vez que muitas referências que o fundamentavam estão sendo desconstruídos como afirmam Axt e Elias que,

na contemporaneidade, muitos dos referenciais que fundamentavam o fazer pedagógico estão sendo desconstruídos. A instabilidade, a desordem, a multiplicidade, as diferentes condições de verdade, nos convocam a outros modos de ver, sentir, agir, olhar, pensar. Também o movimento do aprender vem sendo questionado. O que significa aprender quando já não se acredita mais na existência de uma verdade única, quando se questiona o papel da rememoração, da possibilidade de transmissão direta de conhecimentos/informações, do suposto controle do movimento do aprender por parte do professor (e também do aluno)? (ELIAS e AXT, 2004, p.17)

Diante dessas premissas, e considerando que a docência é uma atividade múltipla, é preciso compreender como os professores atuam em diferentes contextos, é preciso refletir sobre o ensino, sobre as relações entre o mundo do trabalho, sociedade, e a formação docente e compreender como este

profissional se relaciona socialmente, se constitui como sujeito atuante no espaço onde exerce a sua atividade (PIATTI e URT, 2011).

Trazemos as reflexões acima por pensarmos a docência como uma ação que não pode ser olhada de um modo isolado, sem outros elementos que a atravessam. Nossa reflexão encontra ressonância nos estudos feitos por Sacramento (2006), que encontra suporte a partir de estudos de Veiga et al (2005), apontando que a docência pode ser abordada por vários ângulos, pois a multiplicidade de aproximações permite explicitar diferentes aspectos no interior de um mesmo objeto. A autora alerta que não se pode permitir que a docência seja fragmentada, pois diferentes aspectos (político, ético, econômico, metodológico, tecnológico...) a serem abordados são frações de uma totalidade. Indo ao encontro do entendimento do que vem a ser a docência, encontramos contribuições de Tardif (2008, p. 35), que apresenta a atividade docente como uma ação que é feita entre seres humanos, segundo ele, “à docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir e de participar da ação dos professores”.

Portanto, é uma atividade de relações entre pessoas, e neste caso entre professor e aluno, bem como entre alunos. Olhando para a situação concreta de ação docente, encontramos a sala de aulas como sendo um espaço de aprendizagem mútua, onde cada um pode contribuir para o aprendizado. Ainda nesta mesma perspectiva encontramos contribuições de Pérez Gómez (1997, p. 112), que traz o docente como um ser de reflexão no seu universo de atuação, segundo ele, a docência é,

um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.

A noção de professor investigador aparece mencionado pelo autor quando caracteriza o professor que reflete na sua ação. Neste caso teríamos professor como investigador, durante o seu momento de reflexão, onde estaria tentando entender a si mesmo, procurando deste modo melhorar a sua prática, porque, ao detectar suas fragilidades, ele assume uma nova atitude no agir ou

no fazer pedagógico. O processo de reflexão tem de ser encarado como um processo contínuo de avaliação da prática docente, deste modo, uma reflexão na, e sobre a, prática poderá contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente.

O termo do professor reflexivo apareceu como ideia do filósofo e Pedagogo Jonh Dewey (1859-1952), mas a difusão do termo foi mesmo com Donald Schön (1983), que é considerado o autor que abriu a discussão para estudos relativos ao professor prático-reflexivo, seguido por vários autores dentre eles, Pérez Gómez (1997); Nóvoa (1992) e outros. Silvestre e Placco (2011, p.7) sustentam que a reflexão do professor brota, na medida em que surgem novas indagações ao longo da sua prática,

[...] pois é nela que o conhecimento profissional é construído e que vai se renovando, a partir do momento em que o professor se depara com novas situações da prática que lhe são desconhecidas e lhe causam dificuldades. São essas novas indagações que geram o processo reflexivo.

Assim, o professor reflexivo aparece com postura diferente daquele professor cumpridor de ordens, que era característico: o novo professor é caracterizado por ser livre nas suas escolhas, ativo, autónomo... Nesta perspectiva, estaríamos conforme Schön (1997), com um professor criativo, capaz de refletir sobre a sua prática, procurando soluções para os seus questionamentos. Para o autor, a criatividade é uma habilidade natural do homem, isso permite com que ele seja criativo e não um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Nesta direção Gómez (1997,p.112), considera que

a prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas, (pois) ao criar uma nova prática abre um novo espaço ao conhecimento à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença.

Desse modo, os rumos que fundamentam a prática docente nos dias atuais estão no desafio pela busca de processos criativos, inventivos e inovadores que buscam aspectos de fora para dentro da sala de aula, possibilitando a conexão entre várias áreas do conhecimento.

Indo ao encontro da docência no ensino superior, encontramos alento em Cunha e Soares (2010) quando abordam a docência no ensino superior como

atividade complexa pelo facto desse exercício estar virado para garantir a aprendizagem do aluno e não para a mera transmissão de conteúdos, envolvendo condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes. As autoras evidenciam 4 (quatro) desafios da docência como atividade complexa a saber:

a) por ser de carácter interativo - embasadas em Tardif (2008), as autoras apontam que ensinar é desenvolver um programa de interações com os estudantes com vistas a determinados objetivos formativos que envolvem a aprendizagem de conhecimento, mas também, de valores atitudes, formas de ser e de se relacionar.

Acrescentam ainda que focalizar a interatividade como traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal em que as pessoas com histórias de vida distintas se implicam mutuamente. Desse modo, o contexto grupal deixa de ser apenas um cenário no qual apenas se desenrola a aula e é assumido como princípio educativo voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aulas (SOARES e CUNHA, 2010, p.26).

b) respeita a especificidade do processo de aprendizagem de pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional - mesmo se considerarmos que, na fase inicial da graduação, muitos estudantes estão ainda saindo da adolescência, esse desafio pressupõe que suas variadas experiências sejam contempladas; que os conteúdos, objetos de ensino, tenham sentido para o aprendiz, que seja explicitado o seu papel social; que o ensino seja baseado na busca de soluções de situações problema e na aplicabilidade dos conteúdos (SOARES e CUNHA, 2010 ,p.28).

c) configurar-se como um espaço de conexões de conhecimentos, subjetividades e culturas – esse desafio é caracterizado por exigir um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado, orientado para a formação de uma profissão. E isso implicaria, para o docente universitário, a tarefa, de compreender criticamente a profissão em foco e o contexto mais amplo no qual ela se insere (idem).

d) pontos de vista político, social, intelectual, psicológico e pedagógico – caracterizados por saberes e competências que se configuram como campo específico de intervenção profissional, e essa profissão não pode ser adquirida

por imitações, e sim, mediante uma formação específica e consistente (SOARES e CUNHA, 2010, p. 30).

Pelo exposto, percebe-se a necessidade de olhar a docência a partir dos desafios apontados: enxergar o caráter interativo, por exemplo, é considerar a formação a partir de um coletivo, coletivo esse que tem a sua particularidade que no momento da interação precisa ser respeitada, pois cada um têm suas crenças, culturas...

Outros pontos que trazemos como referência para pensar o docente no ensino superior são as considerações trazidas por Veiga (s/d), quando nos apresenta a inovação como uma das características da docência no ensino superior, na medida em que ele

- rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar;
- reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática, etc;
- explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade;
- ganha significado quando é exercida com ética.

Quando o autor nos apresenta a questão da característica inovadora, nos vemos a adentrar sobre o paradigma inovador, que propõe, uma visão crítica, reflexiva e transformadora na educação, exigindo a interconexão das múltiplas abordagens, conforme Behrens (2007). Presumimos que essas múltiplas abordagens requerem um caminho metodológico bem definido para que na situação pedagógica seja aplicada. Nisso tudo, “acredita-se que o maior problema hoje, na educação, seja encontrar processos metodológicos que indiquem uma nova maneira de ensinar e de aprender que acompanhe os anseios da sociedade no século XXI” (BEHRENS, 2014, p.1).

Nesta direção, encontramos contribuições de Axt e seus colaboradores para pensarmos em propostas metodológicas que acompanhem os anseios do contexto atual. A proposta metodológica construída por este grupo de pesquisa

Lelic,¹⁵ versa sobre a possibilidade de pensarmos, tanto a formação quanto a prática docente numa perspectiva dialógica, promovendo o protagonismo de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem (alunos e professores). Possibilitando deste modo, uma construção conjunta do conhecimento, a partir dos conteúdos programados, tendo como referência considerações de Axt e Elias (2003), Axt (2008, 2011) e Selli e Axt (2012). Enfatizamos que nessa concepção a aprendizagem é

pensada a partir de uma perspectiva de constituição de configurações acêntricas e de uma poética de enredamentos-transformações de sentidos-significações [...] possibilitada pelo tipo de proposta metodológica que incluía o professor, não como uma posição privilegiada de saber-poder, um centro responsável pelas respostas às perguntas feitas pelos "alunos", mas como um participante entre os outros, enganchando-se ora em uns, ora em outros agenciamentos; [...] (AXT e ELIAS, 2003, p. 270).

Na esteira dessas discussões a proposta metodológica é pensada, em uma de suas vertentes, a partir dos pressupostos bakhtinianos, sustentando que o homem é um Ser social que precisa do outro Ser para se comunicar, e se sentir integrado na sociedade regida pelo diálogo entre eu-outro. Assim, pensar em uma perspectiva metodológica dialógica é abrir espaços para que todos (professores, alunos, gestores...) possam manifestar seus pensamentos e suas habilidades, partindo dos conhecimentos que já possuem, da sua experiência de vida, suas histórias, valorizando o contexto em que vivem e sua cultura, numa relação ética, alteritária e responsiva (SELLI, 2017, p.169).

Deste modo, esta proposta converge com as metodologias que versam a respeito do ensino transformador, propondo alternativas de trabalhar a tecnologia para a promoção da aprendizagem, partindo de um paradigma de "Tecnologias Na Educação" para "Tecnologias Para a Educação". (AXT, 2000). Aqui, as tecnologias são encaradas para além de um meio que fomente a construção de novas possibilidades de aprendizagem, passando dessa maneira, de uma componente técnica para um modo de ressignificação da aprendizagem.

Daí, presume-se que, partindo de uma abordagem multidimensional, o professor propõe-se a trabalhar de forma com que os conhecimentos da

¹⁵ LELIC -Laboratório de estudos de linguagem e comunicação

docência, e de uma disciplina aliada aos recursos tecnológicos, estejam conectados.

Nesta direção, encontramos contribuições de Moran (2006) que versa sobre a singularidade do professor que deve ser vista de forma particular quando integra as tecnologias na sua prática; para o autor,

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre sua maneira de sentir-se bem, comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a aprender melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar (MORAN, 2006, p. 32)

Contribuições de Behrens (2014), apoiada em estudos de Fernández (2010), afirmam que a comunidade acadêmica é desafiada a desenvolver uma consciência,

que implique oferecer processos metodológicos formativos que incluam os valores e as atitudes, baseados na mudança com visão complexa que reúna razão e emoção e reintegre as partes no todo. Dentre os destaques, a proposta da construção de processos de ensinar e aprender que considere o contexto formativo inspirados nos construtos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que acolham a complexidade e a transdisciplinaridade, além da criatividade e da inovação (BEHRENS, 2014, p.7)

As considerações acima, nos levam a pensar sobre a interconexão de várias áreas do saber ou disciplinares, colocando em pauta a perspectiva Inter transdisciplinar. Phillipi Jr. (2009) em sua apresentação sobre a questão da interdisciplinaridade nos programas de pós-graduação, adota a definição de interdisciplinaridade como sendo: convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas; e a Interdisciplinaridade seria, antes que uma área de conhecimento, uma forma de conhecimento que deverá exercer, progressivamente, papel preponderante nos campos do conhecimento científico, tecnológico e de inovação. A abordagem Inter transdisciplinar aparece como novo modo de produção de conhecimento - porque veio a ser um tema

central na reflexão relativa à maneira de adequar a formação acadêmica e as pesquisas aos novos desafios das sociedades contemporâneas (PHILLIPI Jr. e FERNANDO, 2016).

Os mesmos autores acrescentam, ainda, que essa abordagem é vista como um meio para desvelar e compreender a complexidade do mundo que nos rodeia. Entendemos a complexidade já indo em direção a nossa pesquisa, como sendo todo o universo que abarca o ser docente; as estratégias que o mesmo usa na sala de aulas, as metodologias, o universo tecnológico, ou seja, todo o processo para a aprendizagem do aprendiz.

Nesta mesma direção Axt et al (2011), abordando sobre o caráter interdisciplinar, o apresentam como sendo um processo em perpétua construção e reconstrução de si por entre as fronteiras disciplinares; processo que, estando sempre em reconstrução, constrói novas possibilidades para a ação, seja concreta, no amplo campo educativo, seja reflexiva-teórica de avaliação, de prospecção ou de novos construtos conceituais relativos a esse campo.

Esse processo de perpétua construção pode se dar, também, no campo de formação continuada. Para que haja ressonância no espaço de formação, é preciso abrir, espaço-tempo para a escuta afinada de atenção à alteridade, bem como garantir um espaço à expressão de sentidos e à construção de conceitos e metodologias de referência, característicos do pensar-agir interdisciplinar, que possam contribuir na sustentação das novas conformações subjetivas da sociedade e da cultura contemporânea (AXT et al ,2011).

Portanto, estamos cientes de que essas abordagens requerem um processo de qualificação contínua que aborde uma visão crítica, reflexiva e transformadora

que subsidiem a produção do conhecimento, pois o avanço não depende apenas da utilização dos recursos tecnológicos, mas pretende-se, igualmente, à necessidade de renovação da concepção epistemológica que caracteriza a atuação na docência universitária e em outros níveis de ensino. (BEHRENS,2014, p.10)

Visando dar profundidade a esses recursos inovadores, a autora, acima, aponta que os professores buscam nos processos de formação continuada pistas para executar uma prática inovadora

Contudo, os professores, ao iniciarem esta reflexão paradigmática, nos processos de formação continuada, com espaços para discussão entre pares, entendem a necessidade de mudar sua prática pedagógica, sob pena de não suprir as necessidades da formação dos alunos como profissionais competentes para atuar na sociedade. (BEHRENS, 2014, p.13)

Nisso tudo, temos aquilo que Zabalza (2004) aponta como sendo as funções do professor do ensino superior, onde para além de ensinar, ele deve pesquisar e administrar os diversos sectores da instituição. Acreditamos que esses acréscimos de funções que se fazem ao professor do ensino superior tornam o exercício ainda mais complexo. Nesta mesma direção Piedade et al (2010), apontam para novas funções do professor do ensino superior que tornam o seu desenvolvimento profissional ainda mais complexo, o *business* (procura de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas, assessorias, participação em diversos fóruns científicos) e as relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais).

Pelo exposto, presumimos que essas funções, atribuídas ao docente do ensino superior, fazem com que outras atividades fiquem prejudicadas em termo de cumprimento de metas, mas acreditamos serem atividades complementares à profissão. A título de exemplo, o cargo de direção pedagógica necessita de um olhar de gestor do profissional que atua dentro da universidade como forma de poder contribuir melhor para o sucesso da instituição.

Partindo desta direção, com a qual corroboramos com estudos que apontam para o local de atuação docente como espaço relevante para a formação continuada dos professores, por ser este o local onde são vividas as principais demandas do fazer pedagógico, na perspectiva do Projeto Civitas, buscamos referências em Silveira (2010, 2014), Remião (2015) e Selli (2017), esta última enfatiza que

uma formação continuada de professores em serviço como a proposta pelo Projeto Civitas, possa abrir esses espaços na sala de aula, instigando a professora e as crianças a pensar, coletivamente, caminhos para transformá-la em um espaço de pesquisa, descoberta, trabalho coletivo e construção do conhecimento, vivenciando a produção de sentidos e a autoria, em processos criativos e inventivos. (SELLI, 2017, p. 119)

Contribuindo com nossa reflexão Prada (2007, p. 4) assevera que para

dar continuidade à formação dos docentes nas escolas, seu local de trabalho, implica um permanente acompanhamento destes, para complementar, mudar e/ou melhorar a formação já obtida e também para o aprofundamento de estudos da prática cotidiana do contexto real de desempenho profissional, ou seja, a instituição escolar (PRADA, 2007,p.4)

Assim, referir a escola, a universidade, como locais de formação continuada, é implicar uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e seus profissionais, uma vez que “o aprender contínuo é essencial: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

O autor acima defende que a formação continuada deve envolver o conceito de partilha, na medida em que se cria espaço de análise partilhada das práticas e reflexão sobre o trabalho docente, tendo em vista transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. E a idéia de docência como coletivo, no plano do conhecimento como também no plano da ética, releva a importância de assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas. Assim, o autor define um bom programa de formação continuada, como sendo processo de partilha, de diálogo profissional, de reflexão coletiva sobre a prática e a realidade escolar.

Nisso tudo a UNESCO (2009) adverte que, com a crescente demanda por ensino superior, esta condição será dificilmente atendida apenas pelo sistema tradicional, cara a cara. Outras abordagens, como a EAD e o ensino virtual, terão de ser utilizadas especialmente para as áreas de educação contínua e de treinamento de professores, uma vez que,

as tecnologias de informação e comunicação na escola acarretam uma necessidade de formação docente continuada, para a utilização dos recursos telemáticos, que lhes possibilite não meramente um treinamento técnico, mas, sobretudo, uma metodologia que fomente a construção de novas possibilidades práticas de comunicação, interação e aprendizagem (MOREIRA, 2005, p. 20).

Nos passos que se seguem trazemos um olhar sobre a docência no ensino superior, no contexto moçambicano, onde abordaremos os documentos

que regem o ensino superior bem como a apresentação de algumas pesquisas em torno da temática.

2.1. Um breve olhar sobre a docência no ensino superior em Moçambique

Ao ensino superior, no contexto moçambicano, compete assegurar a formação no nível mais alto, de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país. Realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. Está estruturado em graus de formação, nomeadamente grau de Licenciado, Mestre e Doutor. Para se adquirir o grau de Licenciatura, são necessários entre três a quatro anos; para o Mestrado, um ano e meio a dois anos e para o Doutoramento, três a cinco anos, como disposto na Lei N.º 27/2009, de 29 de setembro, Lei que regula a atividade do ensino superior.

As amarras do ensino superior em Moçambique podem ser divididas em 4 fases desde a sua origem, em 1960, até os dias atuais, segundo o Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES - 2012-2020,2012). Em 1960, ainda no regime colonial, o ensino superior surge na forma de Estudos Gerais Universitários. Leccionava-se a parte geral de diferentes cursos universitários, cuja conclusão deveria obrigatoriamente ser feita em Portugal. Existia apenas uma instituição universitária, a Universidade de Lourenço Marques (ULM). O ensino era principalmente para os filhos dos colonos que se encontravam na chamada província Ultramarina Portuguesa (FERREIRA, 2013).

Nesta mesma direção, Monteiro (2010), embasada nos estudos de (MÁRIO et al, 2003), assevera que os estudantes moçambicanos tinham poucas possibilidades de frequentar o ensino superior pelo fraco acesso que tinham ao ensino, causado, numa forma geral, pela política excludente do sistema colonial. Um ano antes da independência, isto em 1974, existiam somente 40 moçambicanos a frequentarem a universidade.

A segunda fase inicia-se em 1976, um ano após a independência nacional, com a criação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), única instituição de ensino superior que se orientava, tendo como base o seu quadro regulador, as experiências internacionais e o seu sistema de autoavaliação. Em 1985, surge a segunda instituição de ensino superior em Moçambique, o Instituto

Superior Pedagógico (ISP), mais tarde transformado em Universidade Pedagógica (UP), que funcionava em parceria com a UEM, em termos de instrumentos de auto regulação (PEES - 2012-2020,2012).

Nesta época segundo Monteiro (2010), a universidade ficou afetada pela saída de portugueses, estudantes e professores. O número de estudantes que frequentavam a universidade baixou de 2433, em 1975, para 750, em 1978. Neste período, somente 10 professores se mantiveram na universidade. Perante esse cenário, a universidade passou a formar recursos humanos para responderem a necessidade que o país atravessava. Para garantir a formação de professores, foi aberta a Faculdade de Educação e passou também a funcionar a Faculdade para Combatentes e Trabalhadores da vanguarda, criado para formar os quadros do partido no poder, a FRELIMO.

Nesta mesma direção David (2017), assevera que o ensino superior contou com a colaboração de professores, vindos de países com que Moçambique tinha relações de cooperação, tais como Cuba, Itália, Portugal, República Democrática Alemã (RDA), União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Índia, Grã-Bretanha, Holanda, entre outros.

A terceira fase começa em 1995, com o surgimento das primeiras instituições de ensino superior privado, cuja criação vai levar o Estado a iniciar o estabelecimento de normas e regulamentos para manter a harmonia no sistema. Com a aprovação da Lei n° 1/93 de 24 de julho, no que concerne ao ensino superior, estabeleciam-se bases legais para a aprovação de abertura de Instituições do Ensino Superior, tanto públicas como privadas, além da criação do Conselho Nacional do Ensino Superior, composto por reitores e dirigido pelo Ministro da Educação.

A aprovação de abertura de instituições privadas contribuiu para a expansão das mesmas pelo país, na medida em que passaram a ser abertas instituições do ensino superior fora da capital moçambicana, como é exemplo a Universidade Católica de Moçambique, que tem a sua sede e duas faculdades na cidade da Beira, no centro território moçambicano, e também tem faculdades no Norte do país (DAVID, 2017). Esta terceira fase caracteriza-se também por um desenvolvimento natural do número de instituições e de estudantes, tendo em conta a capacidade docente então existente.

Por volta do ano 2000, emerge uma quarta fase, com a criação muito acelerada de IES, passando rapidamente de cerca de 5 para 49, em 2014, e passando no mesmo período de cerca de 12.000 para 157.000 estudantes, entre instituições públicas e privadas, universitárias e politécnicas, ensino superior policial e militar. É nesta fase que se verifica a expansão geográfica das Instituições do Ensino Superior, tanto públicas, como privadas, ao longo de todo o país. Atualmente, existem no país um total de 49 instituições do Ensino Superior, sendo 18 públicas e 31 privadas; abaixo, seguem um quadro e um mapa que ilustram este crescimento.

Nº	Instituição Públicas	Ano de Criação
1	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962
2	Universidade Pedagógica UP)	1985
3	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986
4	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999
5	Instituto Superior de Ciências e Saúde (ISCISA)	2003
6	Academia Militar (AM)	2003
7	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	2004
8	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2005
9	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005
10	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005
11	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005
12	Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)	2005
13	Universidade Lúrio (UniLúrio)	2006
14	Universidade Zambeze (UniZambeze)	2006
15	Instituto Superior de Jornalismo (ISJ)	2008
16	Instituto de Artes e Cultura (ISArC)	2008
17	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008
18	Instituto Superior de Defesa Armando Emílio Guebuza (ISDAEG)	2011
	Instituições Privadas	Ano de Criação

1	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)	1996
2	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999
3	Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA)	1995
4	Universidade Mussa Bin-Bique (UMB)	1998
5	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995
6	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002
7	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004
8	Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	2004
9	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	2005
10	Instituto Superior Cristão (ISC)	2005
11	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2004
12	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005
13	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	2006
14	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008
15	Instituto Superior Monitor (ISM)	2008
16	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)	2008
17	Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	2008
18	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	2009
19	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	2009
20	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	2009
21	Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011
22	Universidade Adventista de Moçambique (UAM)	2011
23	Universidade Nachingwea (UNA)	2011
24	Instituto Superior Mutasa (ISMU)	2012
25	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL)	2012
26	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013

27	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013
28	Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014
29	Universidade Metodista de Moçambique (UMUM)	2014
30	Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED)	2014
31	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGE-GM)	2014

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior em Moçambique

Fonte: Ministério de Ciências e Tecnologias, Ensino Superior e Técnico profissional (MCTESTP, 2014)

Para melhor compreensão desse cenário apresento o mapa com a localização destas instituições:

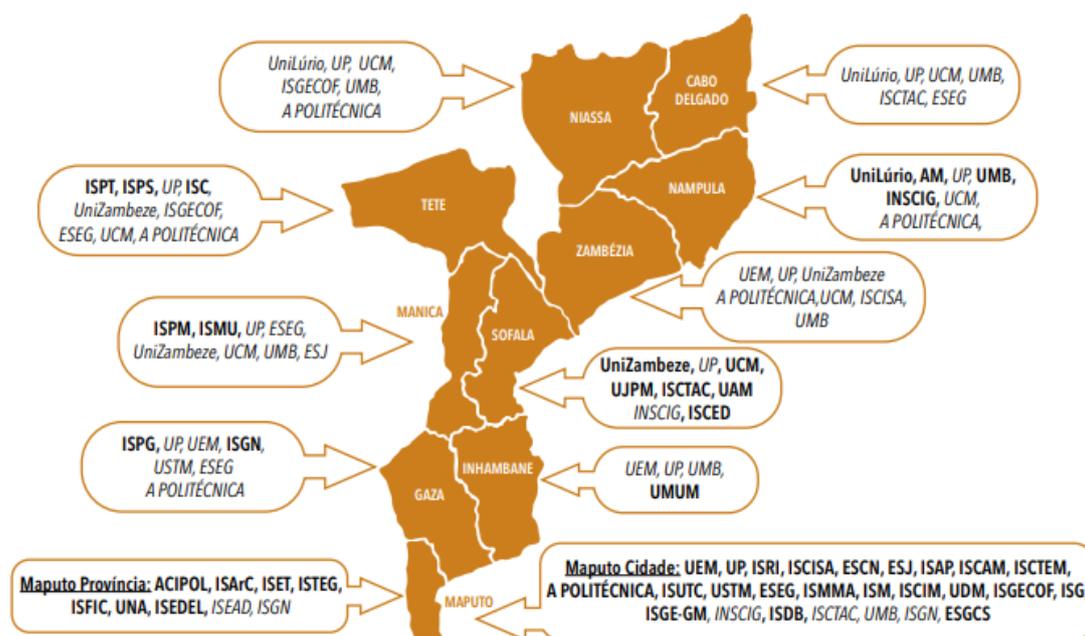


Figura 3: Distribuição de Instituições de Ensino Superior por província

Fonte: Ministério de Ciências e Tecnologias, Ensino Superior e Técnico profissional (MCTESTP, 2014)

O cenário acima mostra-nos um crescimento massivo das instituições do ensino superior em Moçambique. O país conta com 41 IES que se dividem em públicas, privadas, com designações que vão desde universidades, academias, Institutos e escolas superiores, bem como institutos superiores politécnicos. O

(PEES - 2012-2020, 2012), assevera que este crescimento de números de instituições não foi acompanhado pela criação de condições Infraestruturais apropriadas, pois existem Instituições do Ensino Superior (IES) a funcionarem sem bibliotecas, salas de informática, laboratórios e outras facilidades educativas importantes, no domínio das práticas pedagógicas e da investigação.

Isso aconteceu porque não existia uma base legal que exigisse tal condição, pois, tanto a Lei nº 5/2003, de 21 de janeiro, como a Lei nº 27/2009, de 29 de setembro, são omissas quanto à existência de infraestruturas como condição para o início de atividades das IES. Esta omissão permitiu que algumas IES operassem sem infraestruturas adequadas. Com vista a resolver esta situação, o Governo aprovou o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES (aprovado pelo Decreto nº 48/2010, de 11 de novembro) (PEES - 2012-2020,2012).

Um outro ponto mencionado no plano é a qualificação dos docentes que lecionam nestas instituições; os autores o apresentam como ponto fraco, pois, 67% dos docentes do Ensino Superior (ES) são Licenciados e Bacharéis, Mestres 22% e Doutorados 11%. Portanto, houve um aumento significativo de docentes desde 2013, mas, não houve acompanhamento adequado de formação docente em termos de quantidade. Acreditamos que este cenário terá efeitos desejados em um período não distante, uma vez que na maioria das IES, principalmente as públicas, já conta com cursos de pós-graduação, embora sua sustentação em grande escala seja ainda com cooperação estrangeira, fazendo com que esse processo se torne caro para a instituição.

A título de exemplo, a Universidade Pedagógica (UP) iniciou com os cursos de pós-graduação em 2008, primeiramente, a prioridade de formação eram os docentes da própria universidade, e tinham para o seu efeito apoio de professores da Universidade do Minho de Portugal e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BUQUE,2012).

Portanto, está descrito no (PEES 2012-2020, 2012) que a formação continuada dos docentes é um dos indicadores que pode contribuir para a qualidade no ensino superior em Moçambique, uma vez que a maioria dos docentes que lecionam as IES tem o nível de licenciatura. Desse modo, o conjunto de políticas de formação docente está atrelado à cooperação

internacional para adquirir cada vez mais especializações ou formação com titulação mais alta.

Como está plasmado no artigo 7 do regulamento de licenciamento e funcionamento das instituições do ensino superior (Decreto No 48/2010), o corpo docente deve ser altamente qualificado, habilitado com o grau de académico de Doutor na área científica, técnica ou artística a que se candidatam para leccionar. Infelizmente o cenário do ensino moçambicano ainda não consegue responder a esse decreto conforme as descrições acima, contudo, esforços estão sendo criados para sua minimização

Nisso tudo, a UNESCO (2009), recomenda que a educação superior deve atualizar a educação dos professores, tanto no pré-serviço, quanto em serviço, com um currículo que prepare os professores para formar indivíduos com o conhecimento e as habilidades que eles precisam para o século XXI. Isso demandará novas abordagens, inclusive ensino a distância (EAD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Portanto, olhar para o ensino superior na sociedade contemporânea é incorporar as tecnologias na academia, tanto na produção, como na difusão do conhecimento, é incorporar novas estratégias de ensino.

Para dar visibilidade sobre o que está sendo pesquisado a respeito da docência no ensino superior em Moçambique, encontramos trabalhos como de Funes (2012), que problematiza a formação continuada na Universidade Pedagógica, os resultados da sua pesquisa apontam; para uma realidade em que a maioria dos professores ainda trabalha com metodologias centradas no professor, enfatizando a exposição feita por eles e pelos estudantes divididos em pequenos grupos. Para modificar esta realidade, a autora propõe que se invista numa formação continuada do docente universitário, como forma de capacita-lo a um desempenho cada vez mais eficiente e competente das suas funções, para que, de um modo eficaz, saiba orientar seus estudantes.

Infelizmente, na realidade moçambicana ainda opera, em grande escala, em quase todos os níveis de ensino, a metodologia centrada no professor. Acreditamos que aos poucos as abordagens centradas no aluno serão englobadas, uma vez que está plasmado, nos currículos de todos os níveis de ensino, a inserção de metodologias de trabalho em sala de aulas que propiciem a participação ativa do aluno.

Moran (2006) afirma que é possível mudar a forma de ensinar. Primeiro ele aponta que as mudanças precisam vir da própria instituição. O autor apresenta algumas pistas para direcionar as dificuldades: equilibrar o planejamento institucional e o pessoal, nas organizações educacionais; integrar um planejamento flexível com criatividade, desse modo:

- Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano;
- Avançaremos mais se aprendermos a equilibrar planejamento e criatividade, organização e adaptação a cada situação, a aceitar os imprevistos, a gerenciar o que podemos prever e a incorporar o novo, o inesperado;
- A criatividade deve envolver sinergia, pôr as diversas habilidades em comunhão, valorizar as contribuições de cada um, estimulando o clima de confiança, de apoio.
- Ações pedagógicas que norteiem as ações individuais, sem sufocá-las, respeitar os estilos de dar aula que dão certo, respeitar as diferenças que contribuam para o mesmo (MORAN, 2006, p. 28-29).

Um outro trabalho que trazemos como referência, com olhares virados para o ensino superior, em Moçambique, é o artigo de Berni e Sperotto (2014), intitulado “A inserção das TICs na Faculdade de educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Moçambique”. A pesquisa tinha como objetivo, apresentar alguns relatos sobre a inserção das TICs em situações de ensino – aprendizagem, na UEM. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram feitas entrevistas semiestruturadas com os professores da UEM e representantes do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique. Quanto aos resultados da pesquisa, os atores apontam para um desconhecimento sobre as potencialidades das TICs em situações de ensino aprendizagem por parte dos docentes da UEM; implicado pela pouca utilização destes recursos.

Uma outra pesquisa que trazemos como referência é a tese de Salimo (2017) cujo título é “*Os Desafios da Era Digital no contexto do Ensino Superior em Moçambique.*” A pesquisa objetivava verificar qual o impacto do uso do digital, no contexto moçambicano do Ensino Superior, para o suporte do ensino - aprendizagem e para a gestão das Instituições do Ensino Superior. O estudo

está fundamentado em documentos da UNESCO¹⁶, que acredita que as TICs podem contribuir para o acesso universal à educação, a equidade na educação, a qualidade de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governança e a administração educacional, ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidade. O autor evidencia que é visível a existência de propostas e de políticas de incentivos ao uso das tecnologias digitais na educação. No entanto, é também notória a falta de indicadores próprios que tecnicamente permitam monitorar e avaliar a implementação das iniciativas ou políticas estabelecidas.

Partindo de uma metodologia de investigação, com aplicação de questionários a alunos, professores e funcionários dos IES, e também entrevistas a gestores de IES, os resultados dos estudos de Salimo (2017), apontaram para mais de 70% dos entrevistados (alunos e professores), com condições e capacidade individual de aquisição de meios para acesso a Internet, assim como uma grande maioria que acede diariamente a Internet. Para a comunidade de Ensino Superior, foram encontrados resultados como: baixo nível de literacia digital, embora uma consciência de que o uso do digital pode alargar e facilitar a base de acesso ao ensino, melhorar as atividades e o desempenho académico e também a gestão administrativa.

Nos vemos a investigar sobre a mesma temática fora do contexto moçambicano como forma de obter subsídios para pensar essa problemática. Desse modo, encontramos a tese de Favero (2016), intitulada “*A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das Mídias Sociais na docência*”. A pesquisa objetivava identificar como os professores de cursos de nível superior consideram o uso pedagógico das mídias sociais na docência. Partindo de um questionamento como: neste mundo, no qual as mídias sociais fazem parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, onde a Educação se insere? Redes sociais e Educação poderão conviver e apoiarem-se mutuamente?

¹⁶ Documento da UNESCO que aborda a conferência mundial sobre Ensino Superior, enfatizando as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, 2009.

As abordagens metodológicas utilizadas foram a qualitativa e quantitativa, do tipo exploratório, por meio de uma entrevista semiestruturada a professores do ensino superior público e privado do Brasil e da Itália. Como forma de refletir sobre as possibilidades de usos dos recursos oferecidos nas mídias sociais, afirmados e explanados pelos próprios professores - seja com aqueles que delas fazem uso, seja com aqueles que não as utilizam em seu cotidiano docente – o estudo buscou conhecer um pouco mais sobre quem é este professor frente às tecnologias questionadas.

Os resultados de Favero (2016) apontam para: percentual médio de 13% de professores que faz um uso efetivo das mídias sociais na educação, nas universidades italianas, e de 42% para o contexto brasileiro. Das entrevistas analisadas, 81% dos professores dizem considerar importante o uso das mídias sociais no ensino-aprendizagem; e 68% acreditam que seja possível construir comunidades de aprendizagem em ambientes oferecidos pelas mídias sociais.

Por isso, a autora acredita que seja fundamental o uso das mídias sociais no meio acadêmico e que o mesmo seja estimulado pelas universidades, uma vez que seu uso tem contribuído para uma maior qualidade do processo de ensino/aprendizagem, porque a presença das mídias sociais na educação está incontestável.

Olhando para os resultados que a autora acima obteve ao investigar a inserção das mídias sociais, na situação pedagógica de professores de ensino superior Brasileiro e Italiano, encontramos alguns pontos que se assemelham com os resultados encontrados nos estudos moçambicanos. Em ambos contextos há consciência de que as TIC podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, mas mesmo tendo esse entendimento a sua aplicabilidade na situação pedagógica é reduzida. Portanto, os dados que encontramos no decorrer da nossa escrita, nos convidam a problematizar a docência no ensino superior em Moçambique, focando as TIC. Fávero (2016) já nos alerta de que é um movimento sem volta, é assim, se permitir experimentar, buscando alternativas diversas. As pistas apresentadas acima, nos levam a acreditar que seja possível a inserção de novas formas de ensinar, que na verdade não são novas, mas sim uma nova técnica aliada ao que o professor já sabia até então. Para que isso seja possível, o professor precisa querer mudar,

aceitar, acreditando que esses novos potenciais podem contribuir para o aprendizado do aluno.

Ao longo da escrita deste capítulo, abordamos a docência no ensino superior mostrando a sua complexidade, e ao abordarmos a temática no contexto moçambicano, e apoiada em estudos de Funes (2012), Berni e Sperotto (2014) e Salimo (2017), verificamos que as TICs já se fazem presente em todos níveis de ensino. Apuramos, também alguns desafios, mas que já estão acompanhados de iniciativas das instituições de ensino, bem como do governo. A questão da linguagem que o professor usa no seu fazer pedagógico também ganhou referência, mediante o uso de linguagem científica que impõe uma única voz, deixando sobressair o monologismo que deriva dos modelos tradicionais da educação, de extrema dependência do professor. A componente tecnológica ainda representa um desafio, tanto para a ação pedagógica, como para o manejo técnico, mas a sua presença no ensino já não tem volta, como referenciamos ao longo da nossa escrita. É por isso que nos passos que se seguem abordaremos as tecnologias digitais na educação.

2.2. Tecnologias Digitais na Educação

A necessidade de comunicação está presente na gênese da vida do ser humano. Desde então, vários fatores contribuíram para a evolução das formas de se comunicar, trocar ideias, informações, expressar pensamentos, emoções... e, com o passar do tempo, o homem foi aperfeiçoando cada vez mais a sua capacidade de se comunicar; conforme as necessidades foram surgindo, ele foi se adaptando a elas e, com isso, a comunicação foi evoluindo (MUSSOI, FLORES e BEHAR, 2007).

Discorrem as autoras que para garantir a sobrevivência da espécie, o ser humano, com o passar dos anos, aprendeu a se organizar em grupos e, estabelecendo relações com os outros, constituíram as primeiras comunidades que, por sua vez, deram origem às primeiras civilizações. Com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação(TICs), novas formas de se comunicar surgiram: televisão, computador, Internet, correio electrónico... Nesta direção (COUTINHO e LISBÔA, 2011, p. 2) afirmam que,

a sociedade atual é marcada por profundas mudanças nas formas de comunicação e interação entre as pessoas, uma vez que, graças às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, em particular, à Internet, as pessoas podem hoje comunicar com um universo imenso de utilizadores da rede, independentemente do lugar onde se encontram.

Essa nova realidade da evolução das TICs tem influenciado quase todos os setores da sociedade em geral e a educação não fugiu dessa regra. Nos dias atuais, não podemos pensar a escola sem a presença das tecnologias como reforça Hetkowski ao afirmar que,

a escola não pode menosprezar a presença das TIC, pois as mesmas estão inseridas no contexto sócio histórico e cultural, e utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação no processo ensino-aprendizagem é proporcionar aos alunos uma ampliação significativa nas suas formas de comunicação, de expressão, de novas experiências e de ruptura com a linearidade instituída pelas agências formadoras (HETKOWSKI, 2004, p. 29)

Desse modo, a inserção das TICs na educação se apresenta como sendo um grande desafio à sociedade atual, uma vez que trouxeram consigo a necessidade de reorganizar as práticas pedagógicas. Os professores, nesse contexto, precisam olhar para as suas práticas, agora acrescida dessa ferramenta, porque,

para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

As TICs nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos. Se dermos abertura elas nos permitem ampliar a nossa comunicação bem como os nossos conhecimentos e, se tivermos propostas inovadoras, elas podem facilitar a percepção desses processos de mudança (MORAN, 2006).

No entanto, as tecnologias por si só não conduzem às mudanças; necessitamos de uma proposta inovadora que possa nos conduzir a elas. Aliando as TICs à internet podem tornar-se instrumentos significativos para o processo educativo, pois possibilitam o uso de textos, sons, imagens e vídeos

que subsidiam a produção de conhecimentos. Além disso, a Internet propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos e cooperativos (BEHRENS, 2006).

Desse modo, podemos encontrar ambientes que rompem com os limites da sala de aulas, transformando aulas em novas ideias, adicionando novos recursos e ferramentas que favorecem a interatividade, a colaboração e a formação de ambientes virtuais em rede de aprendizagem, contribuindo para a disseminação e a propagação da informação. Assim, o processo de interação pode garantir o compartilhamento das ideias e a construção colaborativa do conhecimento.

Ainda nesta direção, acreditamos ser pertinente trazer a colaboração de Axt, que descreve como as TICs, aliadas à Internet, podem produzir conhecimentos em meio de tanta informação. Para ela,

no contexto das tecnologias da informação, para produzir conhecimento é preciso antes desconstruir a informação, descobrindo as relações já instituídas, problematizar o fato, elevando-o à instância do virtual, para então reconstruir acontecimento novamente em fato, mas contextualizado, segundo as mesmas ou novas relações possíveis. Para construir conhecimento a partir da informação já pronta criadora de fatos, é preciso subverter a relação vertical, autoritária, expressa na informação já dada (AXT, 2000, p. 57).

Essa forma de construção do conhecimento pode propiciar a formação de um sujeito crítico, que é capaz de aprender em meio à tantas informações disponibilizadas na Internet. Ainda nas contribuições de Axt, trazendo suas considerações para o âmbito acadêmico, nos convida a olhar as tecnologias para a educação a partir das reflexões de um coletivo, pois

pensar nas tecnologias para a Educação supõe um exercício de reflexão de um coletivo, um coletivo que possa cooperativamente potencializar a tomada de decisões, assumir posições, criar iniciativas, traçar planos, estabelecer políticas, definir pedagogias, definir pontos de partida, inventar novos percursos, novos trajetos, em síntese: na escola, reinventar a escola; potencializar a educação pela aposta na reflexividade (AXT, 2002, p. 38).

Desse modo, reflexões coletivas possibilitam a troca de experiências entre sujeitos, viabilizando uma melhor tomada de decisão. No mundo tecnológico, onde existem diversas maneiras de conceber a educação, o papel

do professor é fundamental para o processo de aprendizagem. Em sua atribuição de escolha de ferramentas tecnológicas que possam complementar as atividades propostas, uma vez que cabe a ele a seleção do recurso tecnológico e, também, perceber quando e como deve ser usado para possibilitar a aprendizagem. Isso porque, ao implementar uma “proposta teórico–metodológica, o professor precisa pensar a sua prática embutida no suporte tecnológico no qual se inscreve.” (AXT et al, 2006, p. 1)

Portanto, falar de novas tecnologias é descrever recursos tecnológicos que complementem a atividade docente. Nesta direção, encontramos contribuições de Parcianello e Konzen (2011), que dividem os recursos tecnológicos em físicos e virtuais; os recursos físicos são equipamentos palpáveis, fisicamente inseridos nas salas de aula, como por exemplo, *Datashow*, TV/DVD e quadro digital. Já os recursos virtuais, são canais de comunicação *online* intermediados por um recurso físico – o computador – conectando alunos e professores digitalmente na promoção da aprendizagem e da interatividade.

Recursos físicos

- **Datashow** - É um recurso facilitador e mediador de aprendizagem. É uma técnica multimidiática e hipermidiática que integra imagem, luz, som, texto, movimento, pesquisa, busca e links já organizados neles próprios ou com possibilidade de torná-los presentes pelo acesso à Internet. (MASETTO, 2006)
- **TV/DVD** - São ferramentas didáticas que podem exercer influência na vida do aluno. Estas ferramentas exploram, a visualização, tendo diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores que, no ambiente escolar, promovem a leitura da realidade (MORAN,2006, p.37).
- **Quadro digital** - Trata-se de uma tela sensível ao toque, em que são projetadas imagens enviadas por um projetor multimídia, conectado a um computador. Para o contexto escolar, é uma ferramenta que abre novas perspectivas e estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a inserção de imagens, textos, vídeos, buscas na internet,

contribuindo para a melhoria da aprendizagem (MARTINS e KLIEMANN, 2014).

Recursos digitais

- **Internet** - É um grande recurso de aprendizagem múltipla: aprende-se a ler, a buscar informações, a pesquisar, a comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los (MASETTO, 2006). Esta rede incorpora todos os demais recursos virtuais que dependem da Internet para serem utilizados.
- **Fórum – Chats-** Esta ferramenta possibilita conhecer as manifestações espontâneas dos participantes sobre determinado assunto ou tema; permitindo, também, preparar uma discussão mais consistente, motivar um grupo para um assunto, incentivá-lo quando o sente apático, criar ambiente de grande liberdade de expressão. Normalmente, envolve muito os participantes e a velocidade com que acontecem as contribuições é surpreendente, exigindo um acompanhamento muito atento por parte do professor. (MASETTO, 2006)
- **E-mail** - Pensando no processo de aprendizagem e na interação entre aluno e professor para o encaminhamento desse processo, o recurso do correio eletrônico apresenta-se enquanto uma potente possibilidade, em virtude de alguns fatores como: a facilitação de encontros entre aluno e professor, a multiplicação desses encontros entre uma aula e outra, a sustentação mais concreta da continuidade do processo de aprendizagem e o atendimento a um pedido de orientação. Torna-se importante para a aprendizagem dos alunos porque os coloca em contato imediato, favorecendo a troca de materiais e a produção de textos em conjunto. (MASETTO, 2006)
- **Ambiente Virtual de Aprendizagem:** o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) consiste em uma opção de mídia que está sendo utilizada para mediar o processo ensino-aprendizagem à distância. Os AVA´s utilizam a Internet para possibilitar, de maneira integrada e virtual, o acesso à informação por meio de materiais didáticos, assim como o armazenamento e disponibilização de documentos (arquivos); a comunicação síncrona e assíncrona; o gerenciamento dos processos

administrativos e pedagógicos; a produção de atividades individuais ou em grupo. (PEREIRA et al, 2007)

- **Google Docs – documentos online** - É uma boa ferramenta para produção de texto e apresentações temáticas, elaborados de forma individual ou colaborativa. O Google Docs amplia as possibilidades educacionais para construção de um ambiente de aprendizagem colaborativa, favorecendo a interação, a troca de ideias e a produção coletiva de textos, contribuindo para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem (MACHADO, 2009).
- **Redes Sociais** - São ambientes virtuais cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicação dessas redes (RECUERO,2009, p. 104). As redes sociais podem ser usadas de inúmeras maneiras, tais como: criar comunidades de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina; compartilhar informações e ideias com outros educadores; gerar um relacionamento didático e dinâmico entre profissionais da área etc.
- **Software educativo** –Favorece os processos de ensino-aprendizagem, são desenvolvidos especialmente para construir o conhecimento relativo a um conteúdo didático (JUCÁ, 2006).

Os diversos tipos de *softwares* usados na Educação podem ser classificados em algumas categorias, de acordo com seus objetivos pedagógicos: Tutoriais, programação, aplicativos, exercícios e práticas, multimídia e Internet, simulação e modelagem e jogos. (VIEIRA, s/d)

Portanto, muitas são as possibilidades para pensarmos as TICs na educação, mas elas, por si só, não têm poder transformador, conforme já evidenciamos acima. Uma proposta metodológica que alie as TICs ao processo ensino-aprendizagem pode produzir resultados transformadores para a educação. Nesta perspectiva, desde o final de 1990 e início dos anos 2000, Axt propõe uma metodologia ativa, aliada às tecnologias para inventar-construir conhecimento¹⁷.

¹⁷ A metodologia interativa vem sendo desenvolvida pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS) a partir do método clínico piagetiano desde o início da década de 80, presta-se às intervenções em ambientes informatizados de aprendizagem (AXT e FAGUNDES, 1996).

Estudos feitos por Axt (2000, p. 52) apontam para um caminho metodológico aliado aos pressupostos bakhtinianos de interação dialógica. A interação dialógica proposta por Bakhtin (1997, 2003), leva a respeitar a diferença, inscrita na relação de alteridade, incorporando o outro no diálogo, tornando-o um sujeito que intervém, ativamente, pela responsabilidade e pela escuta.

De salientar que a perspectiva bakhtiniana, aparece para contrapor aos modelos fechados da educação que vigoravam até àquela altura, ou por outra, que ainda vigoram até o momento atual. Pensar a inserção das TICs na prática docente com olhos postos na visão de Bakhtin não significa substituir o que já se vinha fazendo anteriormente, mas sim possibilitar um novo olhar a partir daquilo que já se vinha fazendo, favorecendo a resignificação da prática pedagógica.

Um outro ponto que trazemos como referência, para se pensar a inserção das tecnologias na educação, diz respeito à produção de subjetividade,

à medida que se compreende a Educação enquanto produção de subjetividades, as novas tecnologias de informação e comunicação passam a operar como dispositivos de subjetivação. Influem nos modos de constituição de sujeitos e sentidos, tendo em vista sua aparição numa era hoje designada como cibercultura. Sabemos que, no discurso pedagógico, o uso das novas tecnologias pode representar posições diversas, inclusive contraditórias. No caso em análise (*Forchat*)¹⁸ aposta-se numa posição pedagógica de agitação às formas estabilizadas de constituição do pedagógico; aposta-se na possibilidade de dinamizar as formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que professor e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial.” (MUTTI e AXT, 2008, p. 348) [grifo nosso]

A subjetividade aparece como modo de inserção do sujeito no mundo contemporâneo, portanto como ele se instala neste mundo, onde o que ele diz,

¹⁸ ForChat é uma ferramenta de comunicação, desenvolvida e explorada no Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição (Lelic/Ufrgs), entre os anos de 1999 e 2010 (muito parecida com o que conhecemos hoje como *Whatsapp* para mídia móvel). Essa ferramenta usada como plataforma de comunicação por computador, fundia, num mesmo espaço, simultaneamente, as funções de Chat, Fórum e Mural. Sua estrutura visava impulsionar e potencializar os processos de produção de autoria, envolvendo a emergência de novos sentidos, bem como uma construção conceitual, continuamente realimentada a partir de novas contribuições, tornando visíveis novas e sutis diferenciações, novas e mais ricas composições. FONTE: <http://lab.lelic.ufrgs.br/forchat/index.htm>.

faz ou pensa é resultado de marcas singulares da sua formação enquanto sujeito social, deixando em evidência, suas crenças, valores culturais compartilhados em um coletivo: o sujeito é, ao mesmo tempo, produto e agenciador de instâncias sociais-coletivas, institucionais e tecnológicas. Mas cabe observar de que “não se trata de algo que alguém possua, mas de algo da ordem do devir. Subjetividade, pois, é produto, é efeito, é reflexo do tempo social no qual se engendra” (AXT et al, 2003, p.260). Nesta mesma direção Guattari e Rolnik (2010), asseveram que,

a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização. (GUATTARI e ROLNIK, 2010, p.33)

Portanto, a subjetividade expressa uma objetividade, ou um processo que pode vir a ser, ou melhor, citando as palavras de (AXT et al 2003, p.261): “subjetivar implica, pois, em proposições de vir a ser, proposições educativas como modos de captura dos desejos com vistas à formação de determinados perfis de sujeito, fixação e padronização de certas formas de vida”. Ainda na perspectiva dos mesmos autores percebemos que, independentemente de o sujeito estar inserido em um determinado ambiente, a sua subjetividade é posta em questão (o seu modo de pensar, sentir, agir, viver).

Partindo das considerações feitas por Axt et al (2003), a produção de subjetividade é fruto do processo de formação do sujeito, onde se reúnem as várias vivências feitas por ele, que influenciam o seu modo de ser e estar no mundo. Desse modo, o sujeito é fruto da sua história, por isso há total indivisibilidade entre o homem e sua história, o que nos leva a considerar que nas práticas pedagógicas, aliadas às TICs, está contemplada sua subjetividade enquanto efeitos de sentidos, sentidos esses que se dão no encontro com outro num processo de interação dialógica. Nos passos que se seguem nos vemos a adentrar sobre a perspectiva dialógica com olhos postos sobre a docência.

2.3. Tecendo olhares sobre a docência partindo da perspectiva dialógica

Tecer olhares sobre a docência, na perspectiva dialógica, é navegar sobre os conceitos bakhtinianos com olhares postos sobre as relações entre os sujeitos na atuação docente. O pensamento de Bakhtin apoia-se em dois conceitos fundamentais nos ajudando a compreender esse processo: a alteridade e o dialogismo, que pressupõe a existência de um “outro” reconhecido pelo “eu”, onde o “eu” busca no “outro” o sentido das coisas, sendo que esse outro é quem dá acabamento provisório sobre mim, enquanto sujeito inserido em uma sociedade, nessa relação eu/outro.

Sobre esse prisma, Bakhtin já afirma que o homem é um Ser social por natureza, pois ele precisa de um outro Ser para se comunicar, mediante o que ele se constitui sujeito (de linguagem): o **dialogismo** surge como ponte que rege as relações entre o “eu” e o “outro”. Encontro nas minhas palavras o atravessar da palavra do outro, no contexto social em que me insiro. Nas palavras do autor “mergulhando ao fundo de si mesmo, o homem encontra os olhos do outro, ou vê com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003, p.328).

Portando, pensando no contexto de sala de aula, e precisamente na atuação docente, o professor precisa do aluno para exercer a sua atuação, assim como o aluno precisa do professor para lhe possibilitar a produção de conhecimento. Assim, o discurso dialógico em sala de aula constitui-se na interação entre os sujeitos. Bakhtin nos permite compreender essa relação quando refere que

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 117)

Portanto, o diálogo que o autor propõe é ir mais além da troca de mensagens entre os sujeitos, tanto pela interação verbal quanto na construção de conhecimentos. Ainda na perspectiva das relações dialógicas, encontramos o conceito de enunciado como unidade real da comunicação e o dialogismo surge como princípio constitutivo do enunciado. Segundo Bakhtin (2003, p.300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser

separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Portanto, encontramos, por meio do dialogismo, a possibilidade de interação entre os sujeitos, mediante enunciados que podem ser escritos, verbais, imagéticos, midiáticos que, por vezes, nem sempre são harmoniosos devido à singularidade que cada sujeito possui e, por isso, abre a possibilidade de haver momentos de concordância e discordância nas interações. Brait explica como se dará essa singularidade, na interação,

os sujeitos, pois, instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbo-visuais, que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e o futuro (BRAIT, 2005, p. 98).

É partindo desta perspectiva que se abre a possibilidade de produção de sentidos nas interações, pois

o enunciado tem origem na concorrência entre vozes e sentidos em conflito. E o dialogismo é o diálogo permanente entre os diversos discursos que configuram uma sociedade, uma cultura, uma comunidade (PEREIRA et al 2010, p.10).

Deste modo, no processo de relações dialógicas, reagimos aos enunciados que fazem sentido em nós e, nesta perspectiva, Bakhtin (2003, p. 320) dirá que

dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem, e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.

Nessa direção, o sentido se dará no cruzamento entre ideias do mesmo tema tratado em um determinado assunto. Ainda na perspectiva do mesmo autor,

os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão

rememorados e renascerão numa forma renovada (BAKHTIN, 2003, p. 414).

Portanto, o contexto surge como espaço determinante de sentido, por isso o enunciado não é repetível, visto que a cada novo tempo e espaço de enunciação os sentidos transformam-se. De acordo com Faraco (2009, p. 24), o enunciado é um “ato singular, irrepitível, concretamente situado e emerge de uma atitude responsiva”. Nas relações dialógicas, ao enunciarmos algo, o outro espera de nós uma atitude responsiva, que não necessariamente é de expressão verbal, podendo ser uma atitude de escuta, de reflexão... (SOBRAL, 2005, p. 20-21).

Para Bakhtin “não há álibi na existência”, por sermos responsáveis pelos nossos atos voluntários: responsabilidade pelo ato e responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos. Partindo da perspectiva de Sobral nos vemos a navegar sobre os conceitos de ética e estética, para mirarmos nos atos do agir do ser humano. A partir de Axt compreendemos a

ética como um conjunto de regras facultativas que fixam o valor do que fazemos, do que dizemos, segundo o modo de existência que isso implica. Modos de existência ou estilos de vida estão sempre implicados nos gestos, na palavra, e são eles que nos constituem como este ou aquele. [...]Estética que remete sempre a um estilo, um estilo de vida: não algo na instância da pessoa que seja pessoal, mas na instância da invenção de uma possibilidade de vida, de um modo de existência, seja no interior de uma obra, seja no interior mesmo da existência à qual tende, segundo aquilo que detém em liberdade, em criatividade (variável, em consonância com os contextos), sem recorrer a valores transcendentais. (AXT, 2008, p. 94)

Nessa interação dialógica, na qual os sujeitos esperam a resposta do outro no agir, e em que esse responder ao outro conota uma atitude responsável, no sentido de assumir o próprio agir no acolhimento ao outro, a esse processo podemos denominar ato ético. Segundo Sobral,

para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/ justificar seus atos. Portanto, o próprio ato de pensar de si para si é já um compromisso com as circunstâncias do sujeito, dos outros sujeitos e da situação concreta em que os dois

(ou mais) interação, e é já um comprometimento do sujeito com a responsabilidade e a responsividade que dele se espera e que ele espera dos outros. (SOBRAL, 2008, p. 233)

Ao assumir uma postura ética de acolher o que foi dito, mas também perceber o não dito, isso contribui para que se possa constituir uma relação dialógica entre o “eu” e o “outro”, na qual o “eu” procura colocar-se no lugar do “outro” e ao aproximar-se desse lugar consiga ver e compreender o que vem do olhar do “outro”.

Na obra “Para uma filosofia do ato responsável” Bakhtin (2012), afirma que o sujeito é responsável pela forma de diálogo que estabelece com o mundo através dos seus atos, e esse mundo pode ser considerado como o *outro*, que envolve necessariamente uma gama de escolhas, baseadas num compromisso com esse outro. Assim, a concepção do sujeito reflete-se na soma das relações sociais pelas quais ele vive, eu sou a parte que o outro precisa para fazer o todo. Nesta visão podemos olhar a concepção de sujeito através de uma óptica de ordem social e coletiva. Desse modo, encontramos esse ser complexo que busca constantemente a sua completude, através do olhar do outro, nas diferentes formas de interação (verbal, textual, imagético...) (BAKHTIN, 2012).

Esta reflexão leva-nos a trilhar sobre as teorias que Bakhtin já defende desde da década de 1920. Sua filosofia nos convida a percorrer caminhos, além da teoria, para a compreensão da vida humana “como uma sequência de atos éticos, responsáveis e responsivos” (SOBRAL, 2005, p.111). Neste sentido, os atos podem ser compreendidos como qualquer atividade que o indivíduo possa efetuar, enquanto ser social. Nesse ato, que pode ser considerado dialógico, é minha obrigação assumir responsabilidade em relação ao outro, partindo de uma ética de acolhimento, daquilo que vem do outro. “Para Bakhtin, ser ‘responsável’ supõe mostrar-se diante do outro como alguém que assume necessariamente a responsabilidade por aquilo que fala/faz, e nesse plano o sujeito “assina” aquilo que diz/faz” (SOBRAL 2008, p. 231).

Portanto, tudo o que faço é fruto da minha responsabilidade individual, cada pensamento, sentimento, desejo é um ato ou ação que realizo num processo contínuo e inacabado. Segundo Bakhtin,

meu próprio ato ou ação individualmente responsável [*postupok*]. É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um

realizar ininterrupto de atos [*postuplenier*]. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerado um complexo ato ou ação singular que eu realizo: eu realizo, isto é, executo atos com toda a minha vida, e cada ato particular e experiência vivida é um momento constituinte da minha vida da continua - realização de atos [*postuplenier*]. (BAKHTIN, 2010, p.21)

Ainda nesta mesma direção, encontramos as contribuições de Sobral que parte da visão bakhtiniana para trazer o entendimento sobre o ato. Segundo ele “são atos, tanto as ações físicas, como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção), todas elas tomadas em termos concretos e não somente cognitivos ou psicológicos” (SOBRAL, 2005, p. 28). Deste modo, pensar na perspectiva do ato ético partindo da visão de Bakhtin é assumir atitudes de forma responsável pelo que se faz, é assumir a responsabilidade com e para o outro.

Uma vez que o sujeito se constitui na relação com o outro, a ética pode ser vista como uma gama de obrigações e deveres que um tem em relação ao outro. Porém, sem deixar de considerar que cada sujeito possui a sua singularidade, por isso a sua unicidade na responsabilidade. É neste sentido que vemos-nos a retomar as concepções de “não há alibi na existência”, onde o “Não há alibi” significa “sem desculpas”, “sem escapatórias”, mas também “impossibilidade de estar em outro lugar”, em relação ao lugar único e singular que ocupa no existir, existindo, vivendo”(BAKHTIN, 2012, p. 20).

Portanto, essa impossibilidade que o sujeito tem de estar em lugares diferentes ao mesmo tempo, lhe torna o único responsável sobre os seus atos e responsável aos outros no momento da prática dos atos. Para que esse processo aconteça é preciso compreender o outro no momento da interação; o sujeito desloca-se até a perspectiva do outro e depois volta para o seu lugar (exotópico em relação ao outro), que é único e singular, e só assim consegue compreendê-lo, dando-lhe acabamento, nesse universo de valores herdados ao longo da sua constituição como sujeito.

Assim, a noção de singularidade e de insubstituibilidade do lugar do ser no mundo é trazida para pensar um lugar único, que possibilita ao ser, um excedente de visão em relação ao outro. O conceito de exotopia aparece aqui como aquilo que me possibilita responder ao outro, na medida em que, após me colocar no lugar dele (e esse colocar no lugar do outro é minha obrigação como sujeito na interação), posso voltar ao meu lugar e ver desde este distinto lugar o

que o outro não consegue ver: o meu excedente de visão possibilita ao outro um acabamento (provisório) do seu ser-em-processo. Nos vemos a ir ao encontro do conceito de exotopia, “conceito que ocupa um papel central, em Bakhtin, na concepção estética e moral (PONZIO, 2012, p. 10).

Na mesma perspectiva da esteticidade, Sobral (2007, p.108) dirá que o estético de Bakhtin, “resulta de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor”. Portanto, o sujeito consegue contemplar o outro através da sua posição exterior que tem em relação ao outro. Deste modo,

devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. Quando tenho diante de mim um homem que está sofrendo, o horizonte da sua consciência se enche com o que lhe causa a dor e com o que ele tem diante dos olhos; o tom emotivo-volitivo que impregna esse mundo das coisas é o da dor. Meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporcionar-lhe o acabamento (os atos éticos — ajudar, socorrer, consolar — não estão em questão aqui) (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Portanto, partindo da perspectiva acima, podemos afirmar que a visão estética, ela acontece quando há um acabamento, ou por outra, quando eu tenho uma visão do todo sobre o outro. Segundo Bakhtin,

a atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, fora da pessoa que sofre, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência que a pessoa que sofre tem do mundo das coisas, um mundo que desde então se dota de uma nova função, não mais de informação, mas de *acabamento*: a postura do corpo que nos transmitia a sua dor tornou-se um valor puramente plástico, uma expressão que encarna e acaba a dor expressa e num tom emotivo-volitivo que já não é o da dor; o céu azul que o emoldura tornou-se um componente pictural que traz solução à dor (BAKHTIN, 2003, p.47).

O conceito de estética de Bakhtin foi pensado a partir do contexto artístico, em que é discutida a relação entre o autor e o personagem na obra artística. Ele analisa que o autor ocupa um lugar exotópico em relação ao personagem, fora da própria obra, propiciando-lhe acesso a uma posição

contemplativa, garantido por excedente de visão, um acabamento de um conjunto da obra (SILVEIRA e AXT, 2011).

Embora tenha sido pensada a partir do contexto da arte, acreditamos que o presente conceito pode ser empregado em um outro contexto, da atividade humana. O desdobramento de olhares que nos permite que o “eu” possa enxergar através da lente daquele que vê de fora, pode nos levar a olhar as diferentes esferas da atividade humana a partir da perspectiva do outro. Assim, ética e estética podem ser vistas como atos complementares pelo facto dos dois conceitos fazerem parte de um mesmo movimento. Para Axt (2011, p.52), “o ato ético e estético são dois sentidos de um mesmo movimento, duas faces de uma mesma interface relacional do *um* com o *outro*...”

Ao olharmos sobre a perspectiva ética e estética, indo em direção à atividade pedagógica, especificamente, nesse contexto, onde existem diferentes “outros” com singularidades diferenciadas, os discursos que aí emergem, podem possibilitar a construção do conhecimento entre professor e aluno, na medida em que o professor escuta eticamente e acolhe o que vem do aluno e, ao se deixar afetar nas relações, pode propiciar essa construção. Ainda nesta mesma direção Selli e Axt (2012, p.8) apresentam-nos como se vivencia o ato ético e estético nas relações entre os sujeitos. Para as autoras

a partir do ato ético que nasce do olhar do outro sobre mim e da minha necessidade deste outro, da cidade, da natureza, do mundo que se dá o acabamento estético que provoca transformações permitindo-me existir num novo plano. Ao permitir a presença e o olhar do outro na minha existência me permito vivenciar este processo.

Ao adentrarmos sobre o processo educativo, encontramos Junqueira (2003) que interpreta a educação sob o ponto de vista bakhtiniano:

Componentes do processo educativo	Concepção tradicional	Visão Bakhtiana
Professor –aluno	Quem ensina e que quem aprende	Interlocutores, agentes sociais que compartilham o ato educativo
Sala de aula	Espaço de transmissão/recepção	Espaço de interação social de construção de conhecimento

Conhecimento	Construto arbitrário	Construto social
Discurso pedagógico	Discurso monológico	Discurso dialógico

Tabela 2: Concepção bakhtiniana sobre o processo educativo
 Fonte: JUNQUEIRA, 2003, p.40

Pelo exposto podemos dizer que Bakhtin estaria vendo o processo educativo como um espaço de partilha do ato educativo e, a partir de agentes sociais que lá habitam, o conhecimento é fruto do constructo social, com base em um discurso dialógico. Assim, na escola ou sala de aulas, habitam sujeitos com perspectivas diferentes sobre a leitura do mundo e, ao se comunicarem, trocam significados e sentidos particulares, pois é a partir da leitura que cada um tem sobre o mundo, que nasce essa diversidade de olhares. A partir da posição exotópica que cada um ocupa, podem possibilitar a compreensão do outro. Mas como funciona esta visão bakhtiniana na situação pedagógica? Referências apontam que essa perspectiva pode contribuir grandemente para as diferentes áreas da educação, por isso que nos propomos a viabilizar a mesma para o contexto moçambicano, uma vez que

é um dos autores mais expressivos na contemporaneidade, haja vista a recente penetração de sua obra no Ocidente, a partir da década de 1970. Filósofo e linguista, é um dos mais importantes pesquisadores da linguagem humana, sendo referido nas investigações sobre Literatura, História, Antropologia, Artes, Linguística, Arquitetura, Psicologia e Educação. No Brasil, sua obra tem sido investigada por diferentes grupos de pesquisa ligados a diferentes universidades, [...] onde se encontram importantes núcleos que congregam profissionais de diversas áreas, refletindo o caráter interdisciplinar da obra bakhtiniana (SCORSOLINI-COMIN 2014, p. 248).

Portanto, o caráter interdisciplinar é uma tendência nos estudos da contemporaneidade, e os estudos bakhtinianos dão abertura para essa visão, “Bakhtin tem se tornado uma referência cada vez mais presente nos currículos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, apesar do predomínio dos estudos literários e linguísticos” (idem).

A Educação é uma das áreas em que os pressupostos bakhtinianos também podem ser empregados, certamente que já existem grupos ou pesquisadores que abordam essa temática. Axt e seu grupo de pesquisa (do qual faço parte), desde o final da década de 1990 já defendem essa perspectiva,

dando visibilidade para muitos projetos, abordados em diferentes níveis de escolarização. Primeiramente, encontramos subsídios nos estudos do Laboratório dos Estudos de Linguagem Interação e Cognição-Criação - LELIC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; a considerar: Axt (2008); Selli e Axt (2012); Remião (2015). Outros estudos de aproximação também nos ajudaram, por exemplo, Catarino et al (2014), cabe referir que partimos em busca de trabalhos que enfatizassem, em primeiro lugar, pesquisas com foco no dialogismo e lócus em formação, ou para a ação docente.

Como ponto de partida, nos vemos a referenciar o artigo de Axt (2008), intitulado “Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede.” Este estudo problematiza a relação entre tecnologia e escola através de dois projetos de investigação: o PROVIA e o CIVITAS. A formação decorrente de tais projetos incide sobre o ensino superior e a comunidade nas escolas e possui dimensões epistemológicas e metodológicas que apontam para a vivência do conhecimento em redes presenciais e à distância. Para o meu trabalho, este estudo abre um horizonte de entendimento sobre as possibilidades de empregar a perspectiva bakhtiniana, tanto para a pesquisa, como para problematizar a educação.

O segundo trabalho que trazemos como referência, é o artigo intitulado “docência dialógica na formação de professores” (SELLI e AXT, 2012). Neste artigo, as autoras, trazem a concepção do conceito de docência dialógica, a partir da perspectiva bakhtiniana e freiriana. Partindo de um fio condutor que era olhar a formação docente a partir do pressuposto dialógico, da problematização da prática docente e da transformação dos aspectos que são vistos como um problema para o professor, tornando-se objeto de pesquisa. A investigação decorreu numa situação concreta de ação docente em que uma das pesquisadoras esteve com um grupo de estudantes de graduação. Partindo dos trabalhos propostos para a disciplina, que era trazer à tona os conhecimentos colecionados pelas vivências, leituras e trajetórias de cada participante.

Numa relação horizontal com a professora mediadora do processo, os estudantes compunham os objetivos da disciplina, construindo relações dialógicas que proporcionaram a apropriação dos conceitos e concepções. Vale destacar que a turma era composta por alunos de diferentes cursos de licenciatura. Ao longo do processo as autoras destacam o seguinte aspecto: os

alunos, ao vivenciarem relações dialógicas, entenderam que era possível existir mais de uma ideia sobre o mesmo assunto, essa visão permitiu que os alunos vivessem essa possibilidade, respeitando e agindo eticamente com os colegas porque entenderam a presença e a importância do pensamento e da existência do outro. Assim, a docência aproximar-se-ia da docência dialógica, na medida em que ambos se efetivam no encontro com o outro, esse ser social pautado nas relações dialógicas. Essa pesquisa possibilita-me a olhar para a docência a partir de uma perspectiva dialógica, com olhos postos para o contexto da minha atuação docente, onde prevalece a pouca abertura para a interação dialógica.

O último trabalho que trago nesta mesma linha de grupo de pesquisa é a pesquisa intitulada “ Escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica” de Selli et al (2011). A pesquisa procura compreender como a escuta pode contribuir na prática docente fundamentada na interação dialógica. O trabalho desenvolveu-se com uma turma de alunas de um curso normal no município de Cachoeira do Sul – Vale do Jacuí-Centro – Rio Grande do Sul

No decorrer da escrita, as autoras reconhecem que a escuta é uma habilidade rara nas relações, uma vez que, vivemos rodeados e ansiosos por verdades absolutas, na maioria das vezes, pela prevalência das nossas verdades, entendimentos, concepções, percepções.

Ao buscar a compreensão da escuta como possibilidade de pensar a prática pedagógica, encontramos embasamento, em Barbier (2004), no conceito de escuta sensível - aquela que reconhece a aceitação incondicional do outro. Dessa forma a escuta permite que nos relacionemos com o outro respeitando o que pensa, acredita, compreende, aconteçam trocas, aprendizados e conhecimento que, sozinhos, não construiríamos.

A visibilidade de escuta como possibilidade da prática docente, deu-se a partir da percepção de que este conceito foi fator importante para a pesquisadora, na relação com os alunos. Assim que conseguiram ouvir o outro e compor com o outro, as relações interpessoais foram da mesma força se construindo/reconstruindo, dando visibilidade para a produção de sentidos e autoria (SELLI et al, 2011).

As contribuições desta pesquisa para o presente trabalho, estão na possibilidade do que a escuta pode representar nas relações interpessoais, neste caso na relação (pesquisador_sujeito de pesquisa). Fazer a escuta

sensível dos enunciados dos professores aceitar, respeitar seus posicionamentos sobre a demanda de ser professor na atualidade, irá me conduzir à percepção do lugar desse professor- sujeito de pesquisa.

Busco referência, fora do grupo no qual estou inserida, no artigo intitulado “A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável” apresentado por Catarino et al (2015), cujo objetivo era discutir o papel da dimensão dialógica no ensino, pensando a formação para cidadania como consequência do processo de construção do conhecimento. A partir das concepções de Bakhtin, discute os conceitos de dialogismo e do ato, para refletir sobre a prática docente de um professor de Física. Os dados analisados foram coletados a partir de e-mails dos professores participantes desse processo.

No decorrer da escrita, os autores apresentam o conceito de alteridade, pensada a partir de Amorim (2004), como sendo um caminho que deixa de ser um simples conceito teórico, instala-se no processo contínuo de tornar-se professor, gerando tensões, crises, indagações. Acreditam que são essas crises e indagações que criam a verdadeira dinâmica da docência e da pesquisa, conduzindo-as aos seus desfechos, sempre provisórios, inacabados (CATARINO et al, 2015, p.840).

Partindo do trabalho realizado para atingir o objetivo da pesquisa, os autores destacaram a valorização de uma postura dialógica em sala de aula, permitindo dizer que o professor em questão se envolve em um movimento dinâmico e dialético entre o fazer (mundo da vida) e o pensar (mundo da cultura), refletindo criticamente sobre a própria prática.

Ao trazermos esses olhares sobre os trabalhos que apresentam o pressuposto bakhtiniano de dialogismo, como base de sustentação teórica, queremos ter uma visão sobre o que está sendo feito neste sentido e em que essas pesquisas podem ajudar no direcionamento do nosso trabalho. Quase todos os trabalhos que trouxemos têm a formação docente como fio condutor, e essa formação é pautada numa dialogicidade de escuta e acolhimento da palavra do outro. Apresentam também a docência como sendo uma profissão que se pode construir socialmente, através das trocas de experiências, e esse ato pode possibilitar a percepção do “ser professor”, conduzindo as suas práticas em prol de seus objetivos. Constatamos como os diferentes modos da ação docente pode ser trabalhada e, mostrando a importância de possibilitar aos

professores momentos de trocas, a partir da formação continuada como forma de limar algumas demandas encontradas durante a prática docente.

Assim, vimos que é quase que impossível, senão impossível, falar de um conceito bakhtiniano sem mencionar outros que o atravessam; falar do dialogismo é abordar sobre as relações dialógicas que existem entre “eu” e o “outro” (alteridade), pautadas num ato ético de escuta e acolhimento da voz do outro, possibilitando a produção de sentidos. A partir dessas considerações colocamos como ponto algumas reflexões sobre o sujeito docente, pensado a partir da perspectiva da dialogicidade, do encontro de vozes sociais que dialogam e trocam significados a partir da visão que cada um tem sobre o mundo. Nisso tudo, é importante pensar a educação como um espaço de trocas e construção entre os sujeitos nesse processo de aprendizagem.

Corroboramos com a escrita de Axt (2008, p.103) quando afirma que

os processos de formação, assim como a pesquisa em educação que remete à formação não têm fim, pois não há fórmulas *a priori* que deem conta das mazelas, há apenas um sem fim de experimentações, intencionadas, dando visibilidade e densidade à relação em sala de aula.

Partindo do exposto podemos realçar que os assuntos que abarcam os problemas da sala de aulas, ou mesmo da educação, são vastos, mas se conseguirmos minimizar qualquer assunto que seja, isso já é visto como um ganho em meio de tantas demandas que o contexto educacional apresenta. Nos passos que se seguem trazemos os caminhos metodológicos da presente pesquisa.

3. FIOS QUE TECEM A CAMINHADA METODOLÓGICA E ANALÍTICA

Este capítulo tem como objetivo descrever os caminhos metodológicos percorridos para atingir os objetivos preconizados na presente pesquisa. Antes de tudo, trago a escolha da metodologia de pesquisa que sustenta o trabalho, a caracterização do campo empírico, depois faço a descrição do estudo, incluindo os sujeitos partícipes da pesquisa, também, faço menção aos instrumentos de produção de dados (diário de bordo, entrevistas semi estruturadas, questionários e ferramenta *classroom*) Para ilustrar os caminhos metodológicos apoio-me em

Bakhtin (2003), Axt (2008, 2011 e 2016), buscando colher suas concepções em torno da metodologia empregada.

A presente pesquisa tem um cunho qualitativo, e dentro desta perspectiva relacionamos com a metodologia dialógica, fundamentada nas teorias bakhtinianas. Por não se tratar de uma pesquisa diante de um sujeito mudo, Bakhtin (2003) considera a pesquisa em ciências humanas e sociais como dialógica, fundamentada no encontro de vozes dos sujeitos da pesquisa.

Nesta via, Bakhtin nos alerta que, por processos de naturalização, qualquer objeto de conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e estudado e conhecido a título de coisa. E aí está a questão maior: o Sujeito, diz Bakhtin, não pode ser estudado, percebido a título de coisa, porque como sujeito de linguagem, não pode, em permanecendo sujeito, ficar mudo; e conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. Nesta via, dar voz ao sujeito da linguagem (o qual entendemos ao mesmo tempo como sujeito da educação e como sujeito da pesquisa) significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da convivência [...]. (AXT, 2008, p. 96-97)

É este o contexto de nossa pesquisa, de natureza dialógica, orientada por uma ética das relações, que investe na escuta acolhedora dos sujeitos participantes da pesquisa. A posição que o pesquisador assume em seu campo de pesquisa, neste caso em ciências humanas, acaba influenciando no seu processo de pesquisa, pois envolve o modo de se relacionar, de agir com os sujeitos da sua investigação, de constituir modos de intervenção, afim de ocupar um lugar na pesquisa.

A intervenção é pensada por Axt e Kreutz (2003) e Axt (2008) como “in(ter)venção”, como invenção de um ato único, que acontece vinculado a um espaço-tempo, pertencente ao contexto para o qual foi inventado. Por isso, ele não pode ser reproduzido. Sendo assim, entendo que a in(ter)venção não é prescritiva, não se estabelece como um elenco de atos, ações a serem tomadas como regra para determinadas situações, mas como um modo de operar singular, que acontece no acolhimento às demandas e especificidades de cada contexto. Na pesquisa, a in(ter)venção aproxima-se a momentos de “brechas”,

oportunidades nas interações entre os sujeitos, ela não é prevista, ela é acontecimento, dependendo do contexto de encontros de sentidos.

Nas ciências humanas, o próprio homem não é visto como “objeto” de pesquisa, na verdade é considerado como um sujeito que tem voz e que tem pontos de vista. Sob esta ótica, o pesquisador tem na sua pesquisa um ser interacional que indaga, concorda/discorda, portanto um sujeito não assujeitado ao pesquisador nem à sua pesquisa. Freitas (2002), que segue uma perspectiva bakhtiniana, afirma que,

nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele (FREITAS, 2002, p. 24).

Portanto, o modelo convencional de uma interação sujeito/objeto dá espaço à relação sujeito/sujeito, na qual o sujeito pesquisado opina e contribui para o desenvolvimento da pesquisa, passando-se deste modo “de uma orientação monológica para uma perspectiva dialógica” (idem,p.24). A autora aponta ainda que não podemos considerar o homem apenas como um objeto de explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve também ser compreendido, como processo que supõe pelo menos dois sujeitos dialógicos. Bakhtin (2003) em seus escritos sobre metodologia em Ciências Humanas aponta que

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Ai só há um sujeito o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador) a ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

Desse modo, a realização de uma pesquisa na perspectiva dialógica considera que os sentidos emergem do confronto das múltiplas vozes sociais construídas na relação do pesquisador com o seu pesquisado. Desse modo, o pesquisador deve possibilitar que essas diversas vozes, que não são somente dos pesquisados, mas também dos seus outros (experiência, base teórica,

posição axiológica...), atuem, e de forma alguma sejam desconsiderados. Portanto, será somente a partir de tais considerações que o pesquisador terá acesso aos sentidos constituídos a partir dos limites de duas ou mais consciências em forma de textos-discursos (JOBIM SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012). Trazemos nos passos que se seguem a caracterização do campo empírico onde decorreu a presente pesquisa.

3.1. Caracterização do contexto da ação da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa teve como campo empírico a Universidade Pedagógica de Moçambique, onde trabalhamos com (7) professores dos cursos de (Ciências Naturais) e (8) dos cursos da Escola Superior Técnica (ESTEC), totalizando 15 professores, que juntos pretendemos trazer contribuições em prol do Ensino Superior em Moçambique.

A Universidade Pedagógica (UP) foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), por diploma ministerial nº 73/85, de 4 de dezembro, como uma instituição vocacionada para a formação de professores para todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE) e de quadros da educação. A criação do ISP resultou de uma visão estratégica assente na necessidade de melhor coordenar a formação de quadros para o sector da educação, e transformada em Universidade Pedagógica em 1995.

Atualmente, a Universidade Pedagógica dispõe de 7(sete) faculdades e 2(duas) escolas superiores que encontram-se geograficamente separadas, com uma biblioteca central. Oferece cursos nas áreas de Ciências Naturais e Matemática, Ciências da Terra e Ambiente, Ciências da Educação e psicologia, Ciências Filosóficas e Ciências Sociais, Ciências de Linguagem, Comunicação e Artes, Ciências Económicas Jurídicas e de Gestão, Ciências Tecnológica, Ciências de Saúde e Ciências de Educação Física e Desportos. Os cursos são ministrados em diferentes modalidades (presencial, semi-presencial e à distância) e em diferentes regimes (regulares e pós- laboral). Existem Delegações da Universidade Pedagógica, em todas as províncias moçambicanas o que a torna a maior Universidade do país e permite que os estudantes se mantenham, com maior facilidade, nas suas zonas de residência,

fazendo diminuir, significativamente, os fluxos migratórios realizados em busca de uma oportunidade para frequentar o ensino superior¹⁹.

Quanto à caracterização da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM), de referir que a mesma foi criada aos 5 de setembro de 1991, como resultado da fusão entre as Faculdades de Matemática e Física e de Química e Biologia, do então Instituto Superior Pedagógico, criadas em 1986 e 1988 respectivamente. Atualmente, são ministrados na faculdade os seguintes cursos: Ensino de Química, Ciências Alimentares, Ciências Ambientais, Ensino de Matemática, Estatística e Gestão de Informação, Ensino de Biologia e Ensino de Física.

No que se refere à Escola Superior Técnica (ESTEC), ela é uma unidade orgânica da Universidade Pedagógica de Moçambique, com estatuto de faculdade. Foi criada em 18 de janeiro de 2008, no âmbito da reestruturação universitária iniciada em 2007. Atualmente são ministrados cursos como Licenciaturas em: Ciências Agropecuárias, Ciências de Agro Processamento, Educação Visual, Design e Multimídia, Electrónica, Engenharia Informática, Informática e Engenharia Civil. Antes da criação da ESTEC, estes cursos eram ofertados pela Faculdade de Ciências Naturais e Matemática. (TIMBANE, 2016). Possui também 5 salas equipadas com equipamentos informáticos ligados a uma rede de internet, que servem para as aulas de graduação e pós-graduação, bem como para ministrar alguns cursos e capacitações no que concerne às TICs.

Tendo observado algumas funções sobre as funções do CIUP, no capítulo introdutório, trago agora considerações no que concerne a informatização da UP, no seu relatório anual de 2014, que tece um conjunto de visões sobre um projeto de abrangência de todas as delegações da UP, propondo

uma política institucional para o desenvolvimento e uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, incluindo a capacidade humana técnica para a sua manutenção; 2. Uma Infraestrutura de rede robusta e abrangente, a *UPNet*, visando garantir a conectividade e acessibilidade dos utentes e, 3. Um conjunto de serviços de rede e sistemas para a gestão universitária, tanto académica/pedagógica quanto administrativos. (CIUP, 2014, p. 17)

¹⁹ www.up.ac.mz

A UPNet designa a infraestrutura “física e/ou virtual da rede corporativa de dados, vídeo e voz da Universidade Pedagógica, cujo *Backbone*” (espinha dorsal) é constituído por uma “rede *wireless*, que interliga as diversas LANs das unidades orgânicas e sectores numa só rede, formando assim a WAN da UP”. (CIUP, 2014, p. 19). Portanto, uma rede que começou a ser construída em 2008, que no seu estágio atual em quase todas as delegações conta com serviços como: Webmail, *Wi-fi*, Vídeo Conferência; Vitruines Eletrônicas, *Helpdesk*.. Assim, o Centro de Informática da Universidade Pedagógica (CIUP), em parceria com a Escola Superior Técnica (ESTEC), tem promovido ações de capacitação para toda a instituição, quer na UP-Sede Maputo, quer em todas as delegações da Universidade Pedagógica do país.

A escolha do grupo de professores, como sujeitos de pesquisa, foi devido ao fato deles apresentarem uma componente técnica nas suas ações pedagógicas, ou por outra, já utilizam as TICs há bastante tempo, mantendo uma aproximação de afinidade com a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

O direcionamento desta pesquisa, tem como referência a minha experiência com a docência e a minha participação na ação de formação enquanto professora formadora. Portanto, estes acontecimentos conduziram para um olhar além dos professores que participaram da ação de formação, direcionando-me a uma visão mais ampla sobre como os professores de graduação se enxergavam na sua prática, frente às TICs. Os sujeitos são, em média, professores jovens, os da Faculdade de Ciências Naturais e Matemática com mais anos de experiência de trabalho docente em relação aos da Escola Superior Técnica.

Cabe salientar que a produção de dados foi feita através de encontros de conversas sobre a temática nos departamentos (da ESTEC) totalizando 3(três) encontros com 8(oito) professores. Já na FCNM, tive algumas conversas informais além de fazer visitas aos departamentos, e de um posterior envio de um questionário a 7(sete) professores, o que totalizou 15(quinze) professores. Destaco que, para além dos métodos referenciados para a produção de dados, utilizamos também uma plataforma de comunicação *online-classroom*. Abaixo, apresento as áreas de formação e os anos de experiência na docência dos participantes da pesquisa.

Grupo	Área de formação	
Professores que atuam na área de informática		Anos de experiência
Prof-1	Informática	8 anos
Prof-2	Informática	5 anos
Prof-3	Informática	5 anos
Prof-4	Informatica	3 anos
Prof-5	Informatica	8 anos
Prof-6	Informatica	5 anos
Grupo	Área de formação	
Professores que atuam na área de Ciências Naturais		Anos de experiência
Prof-1	Química	15 anos
Prof-2	Quimica	15 anos
Prof-3	Matemática	10 anos
Prof-4	Matemática	12 anos
Prof-5	Educação Física ²⁰	15 anos
Prof-6	Agro-pecuária	10 anos
Prof-7	Educação visual	13 anos
Prof-8	Física	8 anos
Prof-9	Educação Visual	7 anos

Tabela 3: Áreas de formação dos sujeitos da pesquisa
 Fonte: acervo da pesquisadora

No adentrar e percorrer destes dois grupos de sujeitos de pesquisa, buscaremos um movimento de implicação onde, enquanto pesquisadora, não estou simplesmente recolhendo os depoimentos, mas busco participar de forma in(ter)ventiva, inserindo-me no interior do grupo, interagindo com os sujeitos, compartilhando vivências e experiências, escutando, indagando, registrando, afim de desenvolver uma escrita que contemple os achados da pesquisa, no acolhimento aos sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

²⁰ O professor em questão é efetivo da Universidade pedagógica e teceu suas contribuições para o presente trabalho agrupamos: suas considerações nas Ciências Naturais, porque queremos aferir (os enunciados dos professores de computação e os que não são necessariamente dessa área).

Com a diversidade que o grupo apresenta buscaremos acolher essa heterogeneidade de conhecimentos como forma de enriquecer as contribuições para o propósito elaborado. Para a produção dos enunciados, a pesquisadora levará em consideração a singularidade de cada professor e também do contexto: neste caso, irá “convocar um modo de intervenção (dos sujeitos em interação) que se singularizam frente as especificidades que se apresentam (REMIÃO, 2015. p.49). A seguir, apresento os procedimentos de produção de dados.

3.2. Procedimentos para o registro e produção de dados

Após a apresentação do campo empírico, bem como dos sujeitos de pesquisa, apresentaremos nos passos que se seguem, os caminhos percorridos para a produção de dados, tendo em vista a efetivação da presente tese. A entrada do pesquisador no campo empírico, a partir de uma perspectiva dialógica, é marcada pela implicação, partindo de um envolvimento e respeito com o outro, com um plano que acolhe as singularidades de cada um, compondo um modo de inserção da pesquisa no campo educacional que,

ao mesmo tempo em que reconhece a influência dos modelos redutores na determinação das práticas docentes, quer ultrapassar a ideia de justificativa, para avançar em direção à própria intencionalidade da pesquisa, constituindo-se em operador de uma proposta metodológica de formação: ter-se-á, assim, simultaneamente, na mesma interface, pesquisa e formação (AXT, 2008, p.95).

O comportamento do pesquisador perante a pesquisa nos oportuniza a traçar um plano, ao mesmo tempo de implicação–vivenciação do mundo da vida, tal como se desenrola na escola; e de experimentação-experienciação entre o mundo teórico acadêmico e o da vida na escola (AXT, 2011b). É neste percorrer do campo empírico que nos passos que seguem trazemos os planos empregados para a culminação da presente pesquisa.

3.3. Planos da Pesquisa

No percorrer do campo empírico, usamos uma metodologia empregada pelo grupo de pesquisa ao qual estou vinculada, a organização dos pressupostos

de pesquisa e formação em planos (AXT, 2011b). A autora apresenta-nos nesse artigo 3(três) planos: Plano de entrada no campo empírico, o plano das análises e o plano das relações entre autor e o leitor. No presente trabalho trabalharemos com 2 planos por acreditarmos que podemos contemplar os dois últimos planos em um. Assim, nomearemos o primeiro como **plano de encontro** do pesquisador com o campo empírico e seus sujeitos de pesquisa, e para o segundo plano nomearemos de **plano de reflexão** que contempla a escrita, as análises dos achados encontrados no campo empírico.

O primeiro é o **plano de encontro** - caracterizado pela entrada do pesquisador no campo empírico, esta perspectiva é também referenciada em Axt (2008), quando aborda o pressuposto dialógico como operador das experimentações do pesquisador no campo empírico. Nas considerações de Axt

o pesquisador opere simultaneamente dois movimentos: o de *implicar-se* vivencialmente no campo empírico, dobrando-se com o dentro, o movimento de *implicação-vivenciação*; e o de *explicar* (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre o plano ao dobrar-se com o fora, transbordando as fronteiras do dentro, distanciando-se, o movimento de *distanciação-explicação*. (AXT, 2008, p.96)

Assim, o pesquisador interage ativamente no plano da pesquisa imerso no campo empírico, marcando uma posição de implicação com os sujeitos e com a pesquisa, e situa o *lócus* da sua problematização de vivenciar as experimentações. Isso quer dizer que, neste estudo, estamos nomeando de participação implicada, a posição assumida pelo pesquisador em relação ao seu campo de pesquisa, pautada por uma ética de respeito e cuidado ao outro, num processo dialógico, de encontro com uma multiplicidade de vozes que tecem a pesquisa. Uma participação implicada que se constrói no caminhar com os sujeitos, no calor de um coletivo, onde os sentidos se produzem, se entrecruzam com outros sentidos. Sentidos estes de que me proponho a fazer a escuta. É, pois, no acolhimento de uma participação implicada, na interação com grupo de professores de graduação da Universidade Pedagógica, que busco escutá-los em seus enunciados sobre o lugar que as Tecnologias de Informação e de Comunicação exercem nas suas práticas pedagógicas, no sentido de acolher o que dizem sobre o assunto e como eles se enxergam na situação pedagógica.

Assim, antes de traçar o plano que articula o centro dos meus valores (do pesquisador) e os valores dos sujeitos de pesquisa, devo-me envolver e aproximar-me do mundo real da ação docente e, ao mesmo tempo, revestida de um entendimento de que não posso me perder nesse mundo, de confundir-me com o sujeito e viver a vida dele. Para tanto, ao mesmo tempo em que exercito a escuta ética, na aproximação ao outro, preciso ser capaz de voltar ao meu lugar, ao meu ponto de vista, por um movimento de afastamento exotópico (conduzindo-me para um novo plano) como propõe Bakhtin, para poder, desde esse lugar, proceder a um acabamento provisório (estético) do mundo do outro, atribuindo-lhe sentido (AXT, 2011a).

Portanto, a partir do meu afastamento do campo de pesquisa, transito para o segundo plano, o **plano da reflexão**, que é o plano onde eu (pesquisadora) contemplo o vivido, a partir da reflexão dos achados para uma posterior escrita e análises dos enunciados. Aqui, o pesquisador reflete acerca de tudo que foi exposto no plano do encontro com o campo empírico; onde a partir da posição exotópica, ele enxerga o vivido a partir de um outro prisma, abrindo possibilidades para novos sentidos antes não visíveis. Portanto, é um movimento exotópico possibilitado pelo meu excedente de visão, do encontro com o vivido e produção de dados. Esse plano é caracterizado por uma produção estética tecida por afecções, que desloca sentidos e que adentra o plano da autoria num exercício responsável/dível de fazer-compor-escrever (OLIVEIRA, 2013). Para nós, na pesquisa em Ciências Humanas, o outro é um ser importante e assim considerá-lo exige do pesquisador, tanto no plano da entrada no campo empírico bem como no plano das reflexões e escrita, uma posição implicada de intervenção, ou melhor, uma participação implicada nos percursos da pesquisa.

3.4. Instrumentos de produção de dados

Para a operacionalização destes planos, estava munida de ferramentas que me possibilitaram a produção de dados, nomeadamente: diário de bordo, entrevista, questionários e ferramenta *Classroom*.

a)Diário de bordo

De acordo com Hess (2009, p.79), “a escrita do diário permite coletar de vez em quando no vivido do dia-a-dia “instantes” que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significado”. Nas contribuições de (AXT, 2011b, p.110)

o diário de bordo (ou caderno de notas) exercita em particular uma escrita feita de intensidades-afecções-sensações. Também o *fluxografo* concentra um esforço na captura dos fluxos de sentidos em si mesmos, compondo-se de traços, riscos, palavras, siglas, cores, desenhos (*excrições*, ou o que é crivado para fora e no fora), aquilo que o *catador-de-sentidos* tiver à mão para proceder a captura.

Portanto, é uma ferramenta típica da pesquisa implicada. Usado para captar achados que surgiram durante a interação entre os sujeitos. No diário de bordo, capturamos momentos significativos, em certos casos, registramos um fato que no instante nos afeta, não sabemos bem por que, mas, posteriormente numa releitura passa a fazer sentido.

Essa ressignificação dá-se graças ao movimento de afastamento(exotópico) no espaço/tempo do acontecimento e a um reposicionamento em consequência do fenômeno de “excedente de visão”; segundo Bakhtin (2003) esse afastamento é possível pela singularidade do lugar histórico social ocupado pelo sujeito. Desse lugar, ele observa o “outro” naquilo que esse “outro” não pode ver de si próprio, ou seja, ao retornar ao seu lugar assume uma posição exterior.

Esse movimento de afastamento no tempo/espaço nos remete ao encontro com o conceito de cronotopo de Bakhtin; para o autor o cronotopo é a interligação fundamental das relações temporais e espaciais. Assim, o pesquisador contempla esteticamente o campo empírico, os sujeitos da pesquisa, os achados/enunciados, a partir de um plano temporal-espacial diferente do vivido e, pelo excedente da visão que este afastamento lhe possibilita, um acabamento significativo surge. Nesta direção Axt (2008) diz que

afastar-se dos *kronotopoi*, enquanto contextos espaço-temporais da ação, da produção, nos quais se encontra imerso o pesquisador, com vistas à captura, mesmo que apenas parcial, de uma totalidade; de outro, a própria condição de exterioridade de um pesquisador em relação a uma obra, a uma cultura, a um campo empírico, a um tempo, e que, na busca de compreender estas produções exercita

simultaneamente processos de adentramento nos contextos em pauta e novamente outros tantos afastamentos. (AXT, 2008, p. 96)

Aqui, percebemos uma aproximação entre os conceitos de exotopia (afastamento) e o cronotopo (espaço/tempo). O pesquisador, após a saída do campo empírico, ele está fora do espaço vivenciado (encontrando-se num novo plano temporal-espacial) e, a partir da sua posição exterior, ele dialoga com a exterioridade observada, registrada para compreender aquilo que antes não era compreensível.

No âmbito da minha pesquisa, no diário de bordo foram registrados aspectos que me marcaram em conversa com os sujeitos do estudo, seja no momento informal, seja em relação às considerações feitas na plataforma *Classroom*. Registramos factos e relatos que decorreram no segundo semestre de 2017 e no primeiro semestre de 2018. Os enunciados do diário de bordo serão representados por **(Db)**

b)Questionários

É uma técnica utilizada para a produção de dados, apresentada por escrito aos participantes da pesquisa. Para Oliveira (2008, p.83), o questionário pode ser definido como

uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo. Em geral, os questionários têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Na formulação do questionário, o cuidado com a sua elaboração é fundamental para a pesquisa, podendo prejudicá-la, como é o caso de perguntas fechadas e tendenciosas, naquilo que diz respeito às respostas que o pesquisador precisa obter para o seu trabalho. Deste modo, precisa-se elaborar perguntas em que o entrevistado se sinta à vontade em responder e em uma quantidade considerável que não lhe crie fadiga.

Como pesquisadora, implicada no processo de pesquisa, os fatos apontados em meu diário, pretendem dialogar com as respostas dos questionários, uma vez que a utilização deste instrumento de pesquisa, neste trabalho, se dá pela intenção de verificar como um professor assume um ponto de vista formalmente. Os questionários estão organizados em duas partes: a primeira parte comporta os dados de caracterização do sujeito implicado; a segunda parte é constituída por questões abertas, relacionadas à questão de ser professor na contemporaneidade e os impactos da prática docente, incluindo as TICs. Os enunciados do questionário serão representados por **(Q)**.

c) Entrevistas

A entrevista é uma técnica de registros de dados que permite a interação entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, permitindo a obtenção detalhada sobre o que se está a pesquisar (OLIVEIRA, 2007). A autora aponta que, neste método, o pesquisador tem a oportunidade de refazer as perguntas caso o pesquisado não tenha percebido a pergunta. Esta técnica possui características diferenciadas nesta pesquisa, uma vez que foi usada a entrevista semi-estruturada.

Segundo Ludke e André (1986, p.34) “a entrevista semi-estruturada [é aquela] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. São entrevistas conduzidas pelo entrevistador, no qual ele deve ficar atento para, em momentos oportunos, abordar o assunto que o interessa, podendo repetir certas perguntas que ao longo da entrevista não ficaram claras, direcionando assim o entrevistado para os objetivos pretendidos do pesquisador. Este método contribui para o aumento do volume das informações pretendidas.

Nesta mesma direção, Minayo (2012) aponta que entrevista semi-estruturada é uma técnica que orienta um diálogo com um determinado propósito, que se caracteriza como promotor de abertura e de aprofundamento em uma comunicação, sendo estruturada, por um lado, com perguntas abertas, e por outro, por perguntas fechadas. Busco a entrevista neste trabalho, como uma conversa, um diálogo e não como um formulário de perguntas e respostas. Portanto, foi “desenvolvida de forma mais espontânea, sem que estivesse sujeita

a um modelo preestabelecido de interrogação” (GIL, 2008, p.111). Para as entrevistas tive como base o questionário onde as perguntas não fizeram parte de um roteiro fixo a ser seguido fielmente, pois foram questões que surgiram norteando as conversas nos encontros com os sujeitos de pesquisa.

Em Ciências Humanas, o sujeito é um ser expressivo que, na entrevista, carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002). Deste modo, o pesquisador no momento da entrevista deve levar em consideração que cada pesquisado constitui-se como uma singularidade, tendo suas fragilidades, história de vida, etnia e cultura, o que deve ser respeitado.

As entrevistas foram feitas aos professores com olhos postos nas suas práticas pedagógicas. Esta técnica, apresenta-se neste estudo, como uma possibilidade de apurarmos os dados pesquisados, no sentido de afinar uma escuta e compor uma análise cuidadosa, ao acolher os posicionamentos dos professores, sobre o seu fazer pedagógico frente às TICs. Os enunciados das entrevistas serão representados por **(E)**.

c) Plataforma do *Google Classroom* (sala de aulas)

O ambiente *Classroom*, é uma plataforma de Sistema de Gestão de Aprendizagem, também conhecido como *Learning Management System* (LMS), é gratuita, tem como objetivo apoiar o professor na sala de aulas, e possibilita gerenciar, acompanhar o processo de aprendizagem do aluno (SOUZA e SOUZA, 2016).



Figura 4: Google Classroom
Fonte: Google

Portanto, é uma plataforma que permite a criação de salas virtuais, onde qualquer um pode estudar, e ter uma rotina de uma sala de aula “analógica”. Assim sendo, é uma ferramenta que funciona como sistema de gerenciamento de conteúdo e está disponível, gratuitamente, tanto para navegadores *web* quanto na forma de aplicativo *Android* e *iOS (Iphone)*, podendo ser acessada de qualquer dispositivo (*notebooks, tablets, smartphones*).

Como plataforma na *Web*, foi lançado em maio de 2014 e, como aplicativo, em janeiro de 2015, sendo uma plataforma bastante nova que foi sofrendo atualizações com o passar dos anos. É uma ferramenta de acesso fácil, que permite que o professor crie uma sala de aulas virtual e adicione seus alunos por meio de *e-mail*, elaborando tarefas para compartilhar na agenda da sala. Também é possível conversar em tempo real com os alunos, dentro ou fora da sala de aulas, e o mural funciona como linha de tempo. Para ação pedagógica, o *google Classroom* fornece soluções rápidas e integradas para as necessidades diárias dos professores, além de restabelecê-los como mediadores e parceiros na construção do conhecimento, junto à integração oferecida de forma prática, por meio do *Google Drive, Docs, Youtube, Gmail* e *Hangouts* (JUNIOR et al, 2017).

Para nosso estudo, a ferramenta *Classroom* não foi pensada como uma sala de aula virtual, mas sim como um espaço de troca de experiência entre os participantes e também como um ambiente em que o professor pode pensar para o uso na sua prática pedagógica, abaixo o espaço multidisciplinar que foi construído com esse intuito.



Figura 5: Página do espaço de interações dialógicas no Classroom
Fonte: acervo da pesquisadora

Esta experimentação não teve somente como objetivo fazer com que os professores se comunicassem através do classroom, mas também que eu (pesquisadora) e outros participantes vivenciássemos o ambiente telemático de um modo dialógico e colaborativo, onde os sentidos pudessem ser produzidos no coletivo, a partir da singularidade de cada participante. A criação deste espaço foi concebido com olhares postos na perspectiva bakhtiniana de interação dialógica, portanto um espaço dialógico, de relações que implicaria a alteridade, o *alter./outro* que não se limita à consciência da existência do outro nas interações, mas também, acolhe, estranha., questiona... os enunciados que correspondem a uma atitude responsiva, enquanto sujeitos de linguagem.

Esta ferramenta aparece como uma das possibilidades de mostrar ao professor em exercício, as trilhas que a interação virtual pode percorrer; e a abertura para encontro de debates das demandas da prática docente e das questões da educação no geral. Foi partindo do encontro e vivência com esses professores, e a partir da identificação de que os professores conheciam as tecnologias mas, muitos deles tinham pouca experiência na interação a distância, que surgiu a proposta de se criar um espaço virtual como forma de problematizar a docência no ensino superior e verificar, a partir desta experimentação, o lugar das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica. Os enunciados da plataforma *classroom* serão representados por **(Eclass)**.

3.5. Plano de Análise

Indo para o encontro das experimentações vivenciadas, lembro-me que quando se idealizou a presente pesquisa, a proposta inicial era de se utilizar a plataforma *Moodle* Institucional que é exclusivamente utilizada para os cursos de programas de pós-graduação da Universidade Pedagógica, mas que poderia ser usado para o propósito da presente pesquisa. No decorrer de conversas informais com alguns professores de informática surge a ideia de se utilizar a plataforma disponibilizado pelo *google*, a plataforma *Classroom*, pelas características que a mesma apresenta; abaixo as considerações iniciais sobre a construção deste espaço dialógico;

“Talvez seria melhor utilizar uma plataforma diferente de *Moodle* por ser uma plataforma pesada, a internet pode cair a qualquer momento, eu conheço uma plataforma disponibilizado pelo *google*: o *Classroom* ou sala de aulas, já usei algumas vezes nas minhas aulas, é bem simples para interagir com os alunos” **(DbProfinf-6)**

“ Eu também já usei em 2016, tenho alguns registros até hoje, o bom desta ferramenta é que podes convidar um outro professor por exemplo, para trabalhar consigo”. **(DbProfinf-5)**

Após essas conversas, me propus a investigar mais sobre a funcionalidade da ferramenta, olhando para sua potencialidade bem como para as vantagens que a mesma poderia proporcionar ao objetivo do trabalho. Pois, é uma plataforma que não necessita de instalação de um servidor local, olhei para essa possibilidade como um caminho que o professor poderia explorar para pensar a sua prática pedagógica. Assim sendo, após a minha interação sobre a funcionalidade da plataforma, criamos (eu pesquisadora e os professores mencionados acima) a sala de aula para experimentação; testando a funcionalidade dos comandos, inserindo tarefas, *links*, vídeos. Depois de vários testes criou-se a sala Multidisciplinar, de salientar que o convite foi feito a 15 professores, os quais foram consultados antes, mas somente 9 aceitaram o convite para entrarem na sala virtual: 7 eram informáticos e 2 dos outros cursos. Abaixo o *layout* da sala criada com os 9 integrantes que aceitaram participar no espaço dialógico.



Figura 6: Espaço dialógico construído no *Classroom*
Fonte: acervo de imagens da pesquisadora

Contudo, dos 9 (nove) professores que aceitaram o convite em participar do espaço dialógico, somente 7 (sete) se apresentaram no ambiente, que era novo para muitos, mas que juntos estávamos aí para descobrirmos a sua funcionalidade. O ambiente foi criado com o intuito de dialogarmos sobre a demanda de ser professor, do ensino superior no século XXI: esse era o foco das nossas conversas, os temas discutidos foram pensados em conjunto. Cada participante estaria à vontade para expressar suas considerações, pois esteve sempre patente nas nossas conversas de que o enunciado de qualquer integrante iria contribuir para reflexão conjunta. Encontramos em Bakhtin as possibilidades que o dialogismo pode oferecer para nos conduzir à construção do conhecimento, aliando-nos, a plataforma *Classroom*, a partir de escuta, do acolhimento daquilo que vem do outro, sem abafar a voz do outro nas suas contribuições, sempre respeitando a singularidade, deste modo, criaram-se temáticas onde cada um deixaria suas considerações, refletindo sobre a docência na contemporaneidade, como a educação no século XXI; as TICs na prática pedagógica; desafios da docência no ensino superior.

Cabe referir que somente 3(três) participantes deixaram suas contribuições no ambiente. Acreditamos que, no ambiente virtual, o sentimento de pertencimento pode favorecer a participação, a interação nos espaços coletivos e construção de novos conhecimentos. Acreditamos também que os mesmos podem ser pensados como espaços de reflexões para professores do contexto da presente pesquisa; os cursos de pós-graduação (alguns) da Universidade Pedagógica já utilizam a plataforma institucional (*Moodle*) como espaço de interação e formação. Consideramos que essa iniciativa contribui para que as TICs, se façam mais presentes na vida desses estudantes que são professores do ensino superior.

Esta iniciativa de pensar em plataformas de fácil acesso que, no presente trabalho, não culminou com os objetivos esperados (mais aderência dos participantes), supomos que várias razões podem ter contribuído para esse resultado; o jeito como foi conduzida a proposta-que pode não ter despertado interesse ou confiança dos participantes; ou o desafio de ultrapassar os reconhecidos obstáculos operacionais de manejo da máquina. Esperamos que essa experimentação não sirva de entrave para se pensar que é possível haver espaços dialógicos entre professores do ensino superior, no ambiente virtual, e

que o mesmo pode ser transportado para a ação pedagógica. A exemplo disso, e que reforça esta ideia, é o que está relatado em Mutti e Axt (2008), mostrando essa possibilidade para usuários principiantes ou com pouco contato com as TICs, em que um dos princípios tecno-metodológicos é justamente a facilidade de acesso e a agilidade da ferramenta. Portanto possibilidades que facilmente podem ser exploradas em dados móveis (celular, tablet...), por exemplo, em que os estudantes já têm mais contato no dia-a-dia. Os enunciados registrados na plataforma *Classroom* serão analisados no presente trabalho, e terão como suporte os enunciados das entrevistas, questionários e os enunciados do diário de bordo.

Na transcrição dos enunciados acima supracitados, cada professor será representada por uma variante (X) e o ordenamento dos recortes dos enunciados será feito pela ordem dos seus pronunciamentos. Seguindo os procedimentos legais e éticos na realização de pesquisa, cada participante assinou um termo de consentimento informado, permitindo o uso de depoimentos, e outras modalidades de interação, para fins da pesquisa. Quanto aos depoimentos das entrevistas, foram feitas as transcrições das gravações, bem como a tabulação dos questionários e descrição de respostas mais significativas. Portanto, as técnicas de captura de dados que referenciamos acima, são ferramentas que exercitam a expressão das imagens-percepções-sensações-afecções e das lembranças-imagens servindo de suporte cronotópico para o sentido (AXT, 2011b, p.112). A seguir trago o capítulo das análises interpretativas dos dados enunciativos.

4. ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DISCURSIVOS: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA DIALÓGICA NA DOCÊNCIA

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos em meio a um volume de informações levantadas. Quanto aos registros que irão compor o nosso material de análise, serão considerados os enunciados (escritos e orais) que se referem a como cada professor concebe o seu fazer pedagógico inserido no mundo tecnológico, por meio de entrevistas, questionários, diário de bordo e apontamentos deixados na plataforma *Classroom*. Para o recorte do material de análise, será necessária uma busca de marcas que deem visibilidade as

reflexões sobre a docência na contemporaneidade, reflexões essas que surgiram do encontro com o ambiente telemático como operador da (res)significação da prática docente.

Nívea Rohling (2014), a partir de estudos de Brait (2006), traz algumas concepções de como olhar o discurso para posterior análise em uma perspectiva dialógica. Segundo Rohling (2014, p.47), em uma análise dialógica não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos. As categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Ao olharmos para tudo que foi produzido, primeiramente teremos que definir o que tomaremos como material de pesquisa. O pesquisador na sua atuação, relaciona-se com o outro, partindo de um compromisso de responsabilidade entre ambos. Aqui, cada sujeito é parceiro de pesquisa, e é caracterizado pela sua unicidade, segundo Axt (2011b, p.53),

O pesquisador aproximar-se, pela empatia, da arquitetônica do mundo real do professor na escola, do aluno na sala de aula, não é perder-se neste mundo, confundir-se com ele, viver a vida desse professor... Trata-se antes de traçar um plano intermediário entre centros de valores, entre pesquisadores e professor(es), plano que oportunize o encontro eu-outro, constituindo in(ter)venção que abre possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações eu-outro, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua ação desses mundos arquitetônicos.

O pressuposto acima mostra a importância de um trabalho feito por um coletivo como forma de se produzir propósitos comuns. Nesse movimento²¹ haverá diferentes embates de diferentes valores que irão se cruzar, mas sem ofuscar a presença do outro. E no contexto de interpretação, o que se deve levar em conta? Para Bakhtin (2003, p.400) “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Portanto, o texto ou enunciado vai ganhando corpo na medida em que um texto vai se relacionando com o outro produzindo sentido para o pesquisador.

A interpretação aparece no entre do que foi até então enunciado, o que deriva do modo como os enunciados se atualizam, produzindo percepções,

²¹ Consideramos movimento, o processo dialógico voltado para a alteridade – pautado em discursos diferenciados e simultaneamente de conexões entre os enunciados formulados nos diferentes espaços. (AXT et al 2006)

afecções emoções, acentos de valores que levam a interpretar. (AXT,2016, p.33). Partindo do que foi referenciado por Axt, percebemos que, no universo dos enunciados interpretativos, muitas questões são levadas em consideração; partindo da entonação, do silêncio, do estado do espírito...questões essas que afetam o sujeito no contexto da pesquisa.

Várias são as ações com que o pesquisador se depara no processo da sua pesquisa, e no meio desse emaranhado de ações, ele obtém vários enunciados e, quando chega o momento da escrita, a fim de contemplar esse todo universo, o pesquisador trabalha para

começar a desenrolar aquela imagem primeira da intuição formada no encontro empático com a *mise-em-scène* o plano-da-ação-experimentada, a imagem da intuição engendrada no próprio acontecimento e alcançando a alma do agenciamento, invertendo a operação habitual do pensamento: tratava-se então, para além da ação no campo, de um encontro eu-outro, ancorado na empatia-simpatia e que, pelo trabalho do espírito sobre si mesmo dava início a uma imagem, imagem da intuição a suportar toda a reflexão que daqui diante adquire visibilidade ao ir se colocando em palavras-texto, ao ir se desenrolando (AXT, 2011b, p.116).

É partindo desse momento que o pesquisador vai aproximando os enunciados que foram compilados ao longo da captura de dados que se apresentam em forma de texto escrito ou oral. Em “Estética da criação verbal,” Bakhtin (2003) entende o texto, oral ou escrito, como enunciado, incluído na comunicação discursiva de dado campo. O autor apresenta o enunciado como a unidade de comunicação discursiva, aquilo que pode ser visto e ouvido no processo de enunciação. Os discursos existem porque é através dos atos de fala que os sujeitos se comunicam, compondo enunciados que se encontram incorporados no discurso, que podem realçar valores, saberes que são adquiridos enquanto indivíduo social.

O enunciado é a materialidade linguística da comunicação no diálogo como afirma (BAKHTIN, 2003). O enunciado pode ser repetido em várias situações de comunicação, mas o mesmo terá sempre um outro significado, na medida em que efetuado em um outro momento e em outro contexto. Nesta perspectiva, cada enunciado constitui um novo acontecimento e é irrepetível, ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso constitui-se como um novo acontecimento (CAVALCANTE FILHO e TORGA, 2011). Dos vários enunciados

extraídos para a análise, serão considerados os contextos de cada enunciado, assim como a entonação e também a singularidade de cada sujeito, mediante a situação em que foram produzidos ou enunciados.

Bakhtin (2003), na análise do enunciado, entende que, ainda que cada enunciado seja individual e irrepetível, existem formas relativamente estáveis do enunciado, que o autor denomina *gêneros do discurso*. Essas formas estáveis tornam possível a comunicação, pois são elas que organizam o discurso dentro da especificidade de determinados campos, tendo-se como exemplo o gênero familiar, literário, publicitário. Pois aprendemos a nos comunicar por gêneros, sem que isso seja totalmente consciente, pois somos guiados pelos contextos em que estes variam, muitas vezes, sutilmente. (SILVEIRA, 2010)

Segundo Machado (2007, p. 161), “para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas de comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, antes de mais nada, misturas”. Olhando para aquele que é o nosso campo de atuação de pesquisa, levaremos em consideração, neste espaço de interação, as formas de comunicação oral e escrita. Desde este ponto de vista, trata-se de um encontro de palavras e ideias, que estarão inseridos na cadeia da comunicação, num movimento relacional, que Bakhtin denomina por dialogismo. Encontramos, nas contribuições de Brait (1996.p.78), a explicação desse movimento relacional, onde, por um lado,

diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. E é nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos.

É importante ressaltar aqui a importância do afastamento exotópico, que já fomos apresentando ao longo da nossa escrita onde, a partir de um outro prisma, eu olho o acontecimento já de um outro lugar para entender as situações decorrentes das interações; e desse modo, abre-se o espaço para as negociações dos sentidos, onde cada um começa a olhar as coisas a partir de

uma nova perspectiva diferente da inicial, e enxerga o que antes não era enxergado.

Para análise, serão considerados os enunciados do diário de bordo com maior destaque sobre o foco da pesquisa, reescritos já a partir de um posicionamento exotópico que possibilitou a ressignificação dos sentidos antes não vistos. Os enunciados registrados na plataforma *Classrom*, bem como os enunciados dos questionários e das entrevistas, serão como suportes para evidenciar as análises. Nos passos que se seguem, apresento os enunciados dos professores participantes da pesquisa, extraídos a partir das técnicas referenciadas acima, buscando dar visibilidade aos sentidos produzidos pelos professores, nos diferentes aspectos abordados, agrupando-os em 2(dois) grupos: enunciados dos professores de Informática e enunciados dos professores de ciências naturais.

4.1. Enunciados de professores atuantes nos cursos de informática (Enunciados_EProf_inf)

Acreditamos que a visão sobre um determinado assunto é um ponto que pode nos levar a uma certa direção. Os professores de Informática aparecem neste grupo como sendo os que já usam as Tecnologias de Informação e Comunicação com certa naturalidade em relação aos outros professores. Mediante um plano temático produzido para conduzir as discussões e o consentimento de que os enunciados que seriam produzidos seriam utilizados para a construção da presente tese, apresentou-se um plano de consentimento informado, onde os encontros foram gravados. Participaram no total 6 professores em dois encontros. Os 2(dois) encontros foram marcados por conversas descontraídas sobre prática pedagógica com uma duração em torno de 30 a 45min em média. De salientar que além de professores, os mesmos são colaboradores do Centro de Informático da Universidade Pedagógica (CIUP), onde passam maior tempo, e o encontro deu-se em um departamento do CIUP, portanto, eles dividem as suas atividades entre a sala de aulas e os afazeres do CIUP. Posteriormente enviou-se um questionário sobre os desafios de ser professor no ensino superior, a fim de apurarmos algumas considerações sobre ser professor do ensino superior na visão de professores de informática.

4.2. Enunciados dos professores atuantes nos cursos de ciências Naturais (Enunciados _ EProf_cn)

Supomos que as ciências naturais sejam áreas em que a componente técnica habita, ou deveria fazer parte há bastante tempo, como é o caso das técnicas usadas em laboratórios de experimentos. Contudo, ao procurarmos considerações sobre a demanda de ser professor do ensino superior com olhos postos na integração das tecnologias digitais na ação pedagógica, queremos ter uma visão deste grupo de professores em que a componente técnica já faz parte há bastante tempo, não necessariamente no planejamento das aulas, mas sim na integração de uma técnica para o aprendizado. Portanto, fazem parte deste grupo de professores, os que atuam em cursos diferentes do de informática e que teceram suas contribuições sobre a temática.

Assim, no que concerne aos encontros, foi efetuada entrevista com 9(nove) professores, em dias diferentes, numa conversa informal, em visita aos seus respectivos departamentos com uma duração em torno de 25 a 30 min em média. Os depoimentos foram registrados no diário de bordo, e o envio posterior de um questionário, gerou respostas escritas, de salientar que nem todos os professores envolvidos responderam ao questionário, mas deixaram suas considerações através de relatos que registrei no meu diário de bordo.

É importante, lembrar que os enunciados se apresentam com as seguintes legendas: Questionários – serão representados por **(Q)**, Entrevista - serão representadas por **(E)**, e as reflexões feitas a partir dos depoimentos, relatos que foram registrados no diário de bordo serão representados por **(Db_prof-x)**, onde x representa reflexões feitas por um determinado professor. A partir dos enunciados colhidos com base nos questionários, nas entrevistas, na ferramenta *Classroom* e nos apontamentos do diário de bordo, foram levantadas as seguintes temáticas:

Temática 1: Considerações sobre o entendimento da docência

Temática 2: Experiência da ação pedagógica usando TICs

Temática 3: Frequência do uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica

Temática 4: Ações para atualização docente no que concerne ao uso das TICs

Temática.5: Noção sobre o uso das TICs na ação pedagógica

Temática 6: Desafios e propostas para ação pedagógica utilizando as TICs

Diante do exposto acima, apresentamos para análise os seguintes recortes de enunciados, apresentados em forma de tabelas ilustradas a abaixo:

4.3. Tabela 4 : Considerações sobre o entendimento da docência do ensino superior

<p>EProf_Inf</p>	<p>“Docência acto de ensinar, aprender bem como inovar no processo de ensino e aprendizagem”.(Qprof_inf1)</p> <p>“Vejo a docência como ação complexa. Acredito que a complexidade vem pela metodologia usada no acto do ensinar. Assim sendo, deve se ter cuidado na seleção das metodologias de ensino tendo em conta a participação dos recursos tecnológicos” (Qprof_inf2)</p> <p>“No processo de ensino e aprendizagem todos aprendem uns com os outros, essa aprendizagem dá-se em múltiplas direções envolvendo diversos atores, ser docente não é ter respostas já prontas para tudo, mas sim procurar sempre as resposta junto dos estudantes criando, reproduzindo e buscando alternativas para a construção do saber” (Qprof_inf3)</p> <p>“Entendo como sendo docência uma acção de ensinar outras pessoas, e quem faz isso é um docente e esse termo é mais utilizado para designar professores pós-graduados, mestres ou doutores por uma Universidade, e que podem ou não pertencer ao quadro de docentes da mesma. (Qprof_inf4)</p> <p>“Atividade em constante actualização. As tecnologias por exemplo, vem sendo adoptadas em todas as áreas e estamos perante uma sociedade que vai dependendo cada vez mais delas, e havendo mudanças constantes nas tecnologias, implica mudança na forma como o docente leciona as suas aulas. Hoje em dia quase todo o estudante está ligado as redes sociais, contudo, durante os meus estudos não era assim.”. (Qprof_inf5)</p> <p>“Um processo de transmissão e aprendizagem” (Dbprof_inf6)</p>
	<p>Atividade desafiadora, porque tudo o que o professor dá já está disponível na internet” (Qprof_cn1)</p> <p>“Atividade nada fácil. Pelo facto de existir um conjunto de factores que influenciam no Processo de Ensino e Aprendizagem. Dos principais seria a conjugação entre o número de disciplinas leccionadas vs o número de alunos na sala de aulas vs outro conjunto de actividades não letivas que fazem parte da actividade dentro da instituição”. (Dbprof_cn2)</p> <p>“Deixa explicar o difícil, com a abundância da Informação em várias formas, leva o docente a ter que se reinventar a cada dia para</p>

EProf_cn	<p>melhor mediar as aulas. E na mediação pode acontecer várias coisas, desde a inovação nas suas atividades bem como a motivação e derivação dos seus estudantes. Desmotivação quando o docente não consegue caminhar de igual modo com os seus estudantes e motivação, pois, este pode usar da sua experiência para melhor conciliar a informação que existe e disponibilizar aos estudantes da melhor forma. (Dbprof_cn3)</p> <p>“Um processo de constante aprendizado” (Dbprof_cn6)</p> <p>“Um ser que aprende todos os dias, com os alunos e com outros professores” (Dbprof_cn7)</p> <p>“Exercer a docência nos dias atuais é na minha opinião um enorme desafio por duas razões: má qualidade dos egressos no ensino médio, o que lhe proporciona menor capacidade adequação ao ritmo do ensino superior. Pouca competência técnica de direção da instituição o que faz com que a instituição adote modelos curriculares questionáveis. (Dbprof_cn8)</p> <p>Um docente universitário moçambicano é um sabe tudo e isso leva a muitos erros no tratamento dos temas tratados nas disciplinas por ex. e aliado a não saber usar os meios tecnológicos. Essa é a verdade além de algumas instituições de ensino superior não disporem de equipamentos informáticos que ajudam o docente no seu dia-a-dia, poucos são os docentes que sabem devidamente ou mais ou menos o uso desses meios informáticos” (Qprof_cn9).</p>
----------	--

Fonte: Elaboração do pesquisador

A docência é uma das profissões mais antigas que existem em quase todo o universo, falar da docência nos dias de hoje, é olhar para este profissional contemplando os desafios da contemporaneidade na sua ação pedagógica, bem como para o seu lugar de atuação, uma vez que as transformações que o mundo vai sofrendo nos termos, económicos, políticos e sociais, culturais...vão reverberando no contexto educativo, além de acompanhar o avanço das tecnologias da informação e da comunicação. Esta perspectiva direciona a docência para uma ação complexa (prof_inf2). No nosso entendimento a complexidade reside na não linearidade da ação pedagógica, pela sua natureza multidimensional e multidisciplinar, concepções apresentadas por Demo (2002), no sentido de alargar a base horizontal do conhecimento, apresentado a partir da visão de Morin (1996): para o autor, o docente é desafiado a ter conhecimentos sobre várias disciplinas, o que o conduz para uma visão complexa e não linear da aprendizagem.

Portanto, essa característica não linear de construção de conhecimento, viabiliza múltiplas direções (prof_inf3) possibilidades essas que vão rumo à aprendizagem. Nesta perspectiva, esse professor contemporâneo precisa ter habilidades para, orientar, mediar, lidar com a diversidade dos alunos, utilizando novas metodologias de ensino, tornando a profissão docente uma atividade desafiadora (prof_cn1), por não existir “o modelo metodológico” que garanta a aprendizagem do aluno, o que convida esse profissional a reinventar a cada dia para melhor mediar as aulas (prof_cn3). No nosso entendimento, pressupomos que essa reinvenção ganha potência no que concerne à relação professor aluno. Paulo Freire (1998, p. 25), nos seus escritos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, na sala de aulas coabita também o protagonismo do aluno para a construção do conhecimento; mesmo assim o papel do professor continua sendo fundamental, mas não mais como transmissor de conteúdo, uma vez que o mesmo já está disponibilizado para ser acessado. Portanto, esse atributo que a educação ganha frente à realidade que se insere, não está dispensado em países em vias de desenvolvimento, lugar onde Moçambique se coloca.

Olhando especificamente para este contexto, o docente do ensino superior é olhado com um certo prestígio, aliado a uma “recente” escolarização do ensino superior. No entanto, se um professor lecciona no ensino superior, ele é visto como alguém que “deve” conhecer as metodologias para ação pedagógica desse nível. O enunciado do (prof_cn9) traz um pouco sobre essa visão que acabamos de mencionar. Quando o professor referenciado acima diz que um docente universitário é “um sabe tudo” percebemos uma certa crítica neste enunciado, sobre como a maioria desses profissionais de um certo modo se enxergam no seu espaço de atuação: como pode ser um sabe tudo se as informações vão se atualizando a cada dia, e isso, convida o professor a se atualizar também?

Percebemos também uma certa resistência no que concerne a abertura no acolhimento de outras possibilidades, como salienta (prof_cn9) quando menciona que “*isso leva a muitos erros ...*” este enunciado final mostra de um certo modo um entendimento de que, se esse professor não der abertura para

novas possibilidades, ele cairá no erro e, aliado as TICs a possibilidade de cair nesse erro torna-se ainda maior. A partir destas considerações adentramos sobre a linguagem científica na educação que muitas vezes aparece como “verdade universal” aquela verdade que é única, pré-fixada. É nesta perspectiva que acreditamos ter ressonância com o enunciado do (prof_cn9).

Nesta direção, Amorim (2009) dirá que esta forma de verdade seria insuficiente, para dar conta, do ato ético, já que de uma definição teórica abstrata não pode resultar nenhum “dever ser” ético. Ato ético entendido como aquele ato que se baseia no reconhecimento da obrigatoriedade singular da nossa existência, o que nos responsabiliza a assumir uma posição e assina-la (SILVEIRA e AXT, 2015)

Portanto, essa verdade universal é insuficiente porque não existe nenhuma obrigatoriedade nem responsabilidade do Ser no ato, o que lhe possibilita poucas aberturas para outros olhares, fixando-lhe somente para aquela perspectiva, cenário que pode reverberar na prática pedagógica.

Ainda na mesma direção, podemos encaminhar nossas discussões para a natureza que os cursos de ciências exatas apresentam, característica predominante nos professores referenciados acima. Bakhtin (2003) já diz que as ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento. Contudo, o enunciado do (prof_cn9) já mostra um entendimento de que se precisa olhar para novos horizontes, portanto acolher novas possibilidades. Nesta direção Jobim e Souza (1997, p.335) faz um questionamento sobre qual seria a forma de um pensamento aberto e em constante combate com seus adversários e consigo mesmo? No meu entendimento os adversários seriam essas novas possibilidades ou “verdades não pré-fixadas(singulares)” que estariam em constante embate com as verdades pré-fixadas (universais). Ao responder seu próprio questionamento, a autora diz- que um dos caminhos seria o diálogo, da perspectiva bakhtiniana, uma vez que diálogo é combate e jogo, jogo entre opiniões em confronto entre duas ou mais consciências, jogo que convida o público a participar do debate. Entrar na corrente do diálogo é renunciar ao monólogo que seduz o outro de modo autoritário e impede a manifestação do caráter de acontecimento que assume o conhecimento dialógico. Nesta direção Bakhtin (2015, p.125) dirá que a concepção da natureza dialógica da linguagem é o dispositivo para encontrar a verdade que

se opõe ao monologismo *oficial* que se pretende *dono de uma verdade acabada*, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os *homens*, que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica.

Portanto, na comunicação dialógica que é natural do ser humano, há uma pluralidade de consciências, que oportuniza, à interpretação, a compreensão de que toda a enunciação serve de expressão de um em relação ao outro e não nos podemos eximir desse pensamento ao usarmos da palavra: o uso da linguagem científica, na docência, sem ter presente esse pensamento, propicia um discurso monológico que não respeita o horizonte social de cada participante do processo de ensino-aprendizagem, pela imposição de um só discurso verdadeiro, o do professor (SALGADO, 2018).

Portanto, o entendimento sobre a docência no ensino superior se caracteriza pela sua complexidade o que o conduz para múltiplas direções (EProf_inf). É também considerada como atividade desafiadora, porque obriga o professor a reinventar dialogicamente a docência a cada dia, para melhor mediar as aulas, coexistindo com os indícios da predominância do discurso científico na prática docente (EProf_cn).

4.4. Tabela 5: Experiência de ação pedagógica utilizando TICs

EProf_Inf	<p>“Durante uma aula de engenharia de software, enquanto explicava como é que o estudante poderia criar uma aplicação web com auxílio de algumas ferramentas, pude me aperceber que as ferramentas que eu exemplificava já estavam ultrapassadas (visto que são as que usei na altura académica e tinha domínio), pois eles já estavam em condições de fazer a actividade com tecnologias bem avançadas, o que dava para perceber que as que eu exemplificava eram desconhecidas e ficava bem difícil de usar tendo em conta que a forma de programar já era outra. (Qprof_inf1)</p> <p>”vejo que cada vez mais o professor vai desenvolvendo a sua função de mediador no processo de ensino. Pois, o aluno já tem acesso a informação por meio dos recursos tecnológicos, onde o professor ajuda o aluno a contruir os alicerces de como desenvolver um conhecimento organizado e sistemático”(Qprof_inf2)</p> <p>“Na era em que vivemos, o mundo das tecnologias está a cada dia mais veloz, na situação de aprendizagem, oriento os estudantes a</p>
-----------	--

	<p>partilharem seus conhecimentos, desse modo, abre se a possibilidade de eu também adquirir esse conhecimento. ” (Qprof_inf3)</p> <p>“Como docente na era digital, o estudante também é da mesma era digital, são varias as vezes que durante as aulas alguns estudantes mostraram dominar um determinado conteúdo, ou uma determinada ferramenta do que eu, e isso não me deixou preocupado, porque do mesmo jeito que eles aprendem algo comigo eu na qualidade de docente também aprendo com eles. Mas depois de me acontecer isso, nos próximos conteúdos tento me actualizar ao máximo, de modo que isso não aconteça de uma forma repetitiva”.(Qprof_inf4)</p> <p>“Uma vez eu estava a introduzir uma aula de progração, mas depois eu me apercebi que havia um estudante que avançava mais em relação aos outros estudante, e ai eu vi que se eu trabalhasse junto dele eu iria ganhar mais” (Dbprof_inf5)</p> <p>“Sou docente de informática, e isso não quer dizer que as tecnologias não são um desafio para mim. Tenho que ter consciência de que a introdução de um nova matéria, nunca é totalmente nova para todos os estudantes.(DbProf_inf6)</p>
EProf_cn	<p>Comecei a explorar as tecnologias logo no início da minha carreira docente, limitado por falta de conhecimento, não pude explorar bastante as tecnologias (Qprof_cn1)</p> <p>“As tecnologias digitais melhoram de certa forma o Processo de Ensino Aprendizagem, pois permitem a melhor gestão de tempo, quando esses são previamente preparados. ” (DbProf_cn2)</p> <p>‘Eu digo que é uma questão de hábito e de aceitar que as tecnologias vieram para ficar e quem não quer usa-la vai ficar no esquecimento. E olhando para o ensino superior de forma particular nota-se que os novos estudantes são na sua maioria nativos digitais. Sendo assim, o professor é forçado a usar as tecnologias de forma a tentar se aproximar desse grupo de estudantes. É nessa tentativa que o processo de ensino aprendizagem ganha um olhar diferente por parte dos dois, tanto do professor como do estudante”(Dbprof_cn3)</p> <p>“A aprendizagem do uso do computador, em Moçambique, teve o seu início em instituições privadas com a finalidade de apenas ensinar a usar o computador sem a sua interligação com o contexto pedagógico. Cada indivíduo que participava do curso de informática na ótica do utilizador usava o computador para processar a informação, texto, gráfico, cálculo, etc. e as instituições de ensino não dava esses cursos. ” (Qprof_cn4).</p> <p>“tem sido desafiante na medida em que as TICs são uma ferramenta de apoio, facilitação do trabalho docente e agente motivador. Tenho a reiterar que seu uso exige um conhecimento do seu uso, tempo para a planificação e respectivo ensaio.’(Qprof_cn5)</p>

“Pouca experiência para a exploração das tecnologias durante o Processo de Ensino e Aprendizagem” (Qprof_cn6)

“Na minha área específica uso as TICs para apresentação de Slides em aula, apresentação de Vídeos Didáticos bem como o uso de Simuladores para realização de experiências com laboratórios virtuais. (Qprof_cn9)

Fonte: Elaboração do pesquisador

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na ação Pedagógica do ensino superior é visto como sendo uma aliança indispensável a este nível de ensino. No contexto moçambicano, o uso das TICs na ação pedagógica ainda é visto como sendo um desafio para muitos professores, mas, os mesmos já se conscientizam da sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Na situação pedagógica, o professor por vezes tem se deparado com situações em que os alunos já estão em condições de fazer uma atividade com tecnologias bem avançadas (prof_inf1). Supomos que esse enunciado tenha ressonância com o facto das concepções tecnológicas irem se atualizando a cada dia, e isso faz com que as técnicas, que o professor usou no seu processo de formação, sejam diferentes das que existem atualmente, e, na situação pedagógica, o professor costuma a apoiar-se no que concebeu no seu percurso formativo. Segundo Gatti (2009, p.98), “as condições do exercício profissional dos professores interagem com as condições de formação em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho”.

Perante esse cenário, o professor por vezes se alia aos alunos na partilha dos seus conhecimentos (prof_inf3). Supomos que essa perspectiva talvez esteja aliada a então chamada era dos “nativos digitais” onde o aluno aparece na sala de aulas já com um entendimento sobre as TICs por vezes mais avançado em relação ao professor. Nessa direção, Flores et al (2017, p.4) afirmam que “os alunos, antes de chegarem à escola, já têm a experiência no uso do computador, do celular, da televisão, além da influência da família e de grupos sociais. Isto significa uma maior aproximação e intimidade do aluno com a tecnologia”.

Ganha potência, nesta perspectiva, a importância do outro/*alter* nas relações, se o professor reconhece que pode aprender com o aluno, isso já abre ao acolhimento da voz do outro, neste caso, na relação dialógica e polifônica entre professor e aluno. Essa tomada de posição que o professor teve na sua

ação pedagógica, de perceber que ele poderia trabalhar cooperativamente com o aluno, supomos que foi a partir da sua contemplação estética da sala de aulas, e por estar comprometido eticamente com o outro a partir do seu existir, ele acolhe o que vê do outro (aluno), o que lhe permite perceber que juntos podem construir conhecimento.

Quando o professor consegue perceber que, com a participação do aluno, a aula pode se tornar mais significativa, uma vez que suas ideias foram contempladas- cenário que tempos atrás não era visível no espaço escolar, o professor tem que ter consciência de que a introdução de uma nova matéria, nunca é totalmente nova para todos os estudantes (prof_inf6).

Porque, de um lado, estão aquelas habilidades ou facilidades que os estudantes hoje em dia têm sobre os aparelhos tecnológicos, uma facilidade que muitos professores não possuem - razões que podem estar ligadas talvez em seu passado no qual o computador não existia, ou, ainda, por outro lado porque não fazem parte da sua rotina fora da escola, mas que talvez a escola onde atua tenha o computador como parte da rotina. Muitos professores tem, no seu início de carreira docente, o contacto com as tecnologias, mas muitos são limitados por falta de conhecimento do seu uso na situação pedagógica (prof_cn1).

Contudo, a inserção das TICs no contexto educativo tem provocado mudanças na maneira de ensinar e aprender, o que nos resta é aceitar que as tecnologias vieram para ficar (prof_cn3). Por conseguinte, este cenário tem gerado muitas vezes desconforto para o professor na sua atuação pedagógica, onde é forçado a usar as tecnologias de forma a tentar se aproximar desse grupo de estudantes. O desconforto é gerado pela insegurança que muitas vezes esse professor sente na situação pedagógica, porque muitos deles têm uma vaga percepção sobre o manejo, mas sem clareza da sua interligação com o contexto pedagógico (prof_cn4). Muitos professores já têm a consciência de que, para que as TICs se façam presente no contexto pedagógico, há exigência de um conhecimento sobre o seu uso (prof_cn5), o que o convida a buscar por novas perspectivas de aprender e ensinar.

Partindo das considerações a cima, adentramos sobre a perspectiva de como o novo causa estranhamento em nós, em uma situação em que nos acomodamos nas verdades convencionais (às vezes universais), por exemplo, Morin, ajuda-nos a compreender como esse fenómeno atua em nós

o inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN,2004 p. 30).

Assim, o inesperado se aproxima do inusitado, do não previsível, do diferente, que antes não fazia parte de nós, e que, portanto, estranhamos, mas por outro lado, pode ser o dispositivo para a reinvenção, a inovação, a criação (em nosso caso na docência).

Estas indeterminações dão margem a todo tipo de inventividade e só aparentemente serão fluxos dispersos e desordenados, embora possam provocar, num primeiro momento, angústia e ansiedade aos professores, os mesmos sentindo-se soltos na dispersão e na desordem. Mais cedo ou mais tarde. Alguns destes fluxos, ou quase todos, são recapturados, reterritorializados para compor um novo plano (MARTINS, 2009, p.141).

Portanto, quando estamos presos somente naquilo que acreditamos, o novo sempre causa desassossego em nós, criando momentos de angústias, e, ao nos desvincular daquele olhar fixo em uma direção, e deixar com que o novo se acrescente ao fixo, os resultados se compõem em um novo plano. Ou por outra, se algo criou desassossego em nós é exatamente aquilo que confere a realidade de um pensamento (que ocorre do diálogo constante do eu-para mim) que se engaja e compromete, eticamente, na busca da verdade do acontecimento do ser. Nesse encontro com o inesperado, com o que desassossega, aquilo em que acredito se torna parcial, o que vale referenciar aqui, é que essas duas realidades (a minha e a outra, inesperada) não se opõem, mas sim se complementam (AMORIM, 2009, p.23). Portanto, o que acreditamos como nossas verdades, elas não são desconsideradas, mas sim complementadas com o novo, é nesta perspectiva que consideramos que o professor precisa acolher esse “novo”- em nosso caso, TICs no contexto educativo como algo que apareceu para possibilitar novas perspectivas, e não algo que veio para desconstruir o que já se sabia até então.

Quanto à experiência da ação pedagógica utilizando TICs: os professores constataram a predominância de alunos com maior facilidade de manejo e

conhecimento sobre as TICs, o que leva o professor ao reconhecimento do outro/alter como parceiro da construção do conhecimento (EProf_inf).

Já com relação ao início da carreira docente, há predominância das TICs no contexto escolar, mas limitado pela falta de conhecimento sobre uso; há um reconhecimento por parte do professor de que se precisa aceitar que as TICs vieram para ficar, o que o força a usar as TICs como forma de se aproximar desses alunos, embora prevaleça o fraco entendimento sobre como fazer a interligação com a situação pedagógica (EProf_cn).

4.5. Tabela 6: Frequência do uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica

EProf_Inf	<p>“Bom! Existem, datashow’s, mas não são suficientes para todos, existe sempre uma solução quando não podemos projetar os Slides” (Dbprof_inf1)</p> <p>“Sempre existem saídas quando não temos datashow’s” (Dbprof_inf3),</p> <p>“Acho que um professor precisa estar preparado para imprevistos, os datashow’s existem, mas não chegam para todos (Dbprof_inf4)</p> <p>“Eu costumo a usar o Classroom para complementar as minhas aulas, quase todos os estudantes têm celulares sofisticados e as atividades são feitas em casa” (Dbprof_inf5)</p>
EProf_cn	<p>“Embora prevaleça a falta de materiais, os poucos que existem não estão a ser explorados o suficiente por várias razões: burocracia na disponibilização dos materiais por parte de quem os controla, tempo que leva a planificação das aulas incluindo este material, cuidados e falta de manutenção dos equipamentos (Qprof_cn1).</p> <p>“Na ação docente, os desafios incluem a falta de material e condições de trabalho que interferem na falta de domínio de metodologias de ensino usando TIC’s.”(Qprof_cn4).</p> <p>“já houve tempos que havia problemas de falta de material mas felizmente a dinâmica actual mostra uma superação tanto ao nível da unidade orgânica quanto ao nível pessoal. Isto demonstra claramente a preocupação e tomada de consciência ao nível institucional e individual da necessidade do uso e participação das TICs no processo didáctico e metodológico na accao docente”(Qprof_cn5).</p> <p>“Na falta de recurso tecnológico,este fragilizam o processo de ensino no seu todo, pois, imagine, voce prepara a sua aula mas</p>

	<p>depara-se com a falta de um Datashow, isso ai condiciona – te a uma pequena desvantagem”(Qprof_cn7)</p> <p>“Insuficiência de condições primordiais de auxílio ao ensino como laboratório de informática, acesso à internet de boa qualidade, Datashow, projetor” (Dbprof_cn8)</p>
--	--

Fonte: elaboração do pesquisador

No contexto moçambicano, a existência de recursos tecnológicos para o ensino ainda é vista como um desafio para muitas instituições, quer privadas como públicas. Um dos fatores que contribuem para esse cenário, é a exorbitância dos valores para a compra desses materiais como já referenciamos, mas eles têm sido essenciais nas práticas atuais porque enriquecem e ampliam as possibilidades de produção em sala de aulas. Perante esse cenário, pretendemos trazer a visão desses professores de como tem sido as suas práticas, ou por outra, com que frequência as TICs fazem parte do dia-a-dia na situação pedagógica. Os recursos são disponibilizados pelas instituições, mas não são suficientes. Presumimos que, o que tem contribuído para esse cenário para além do que já foi mencionado, seja a falta de segurança, porque os dispositivos (*datashow*) poderiam ser fixadas nas salas de aulas, como forma de todos se beneficiarem deste recurso. Como alternativa, os professores se veem a utilizar outros meios de leccionação (prof_inf3), ou ainda a prática de outros meios para complementar as aulas presenciais, como é o caso do uso de ferramentas que podem ser acessadas em qualquer lugar pelos dispositivos móveis (prof_inf5).

Quando o professor (prof_inf5) refere que quase todos os estudantes têm celulares sofisticados, ele reforça o uso de meios que a maioria dos intervenientes da sala de aulas dispõem, direcionando para alternativas de uso dos recursos tecnológicos na ação pedagógica; e se pensarmos em alternativas como estas, do uso de plataformas de acesso fácil, acreditamos que podemos obter resultados satisfatórios.

Um outro ponto a que fazemos referência, é o facto de haver uma burocracia na disponibilização dos equipamentos por parte de quem os controla. (Prof_cn1). Supomos que esse procedimento seja pelo facto de serem poucos

os equipamentos, o que faz com que se tenha maior controle sobre os mesmos por parte de quem os disponibiliza²². De salientar que a Universidade apresenta hoje um *upgrade* no que concerne à obtenção de recursos tecnológicos e, também, à sua disponibilização para ação docente, o que demonstra a tomada de consciência por parte da instituição, também a nível pessoal da necessidade do uso e da participação das TICs no processo da ação docente (Prof_cn5). Portanto, existe um entendimento por parte dos professores de que o uso dos recursos tecnológicos pode potencializar o ensino (Prof_cn7). Deste modo, esta tomada de consciência leva-nos a considerar que já se torna visível a importância ou a necessidade da inserção dos recursos tecnológicos na ação pedagógica, no contexto referenciado, mas essa inserção requer um domínio de metodologias(Prof_cn4).

Por conseguinte, quando os professores e a instituição fazem esse reconhecimento de que as TICs são uma realidade e que as mesmas possibilitam novos modos de pensar a sala de aulas, eles admitem e assinam a sua validade. Segundo Amorim(2009),o conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim. Portanto, neste cenário prevaleceu o conhecimento ético-estético, na medida em que uma teoria vira ato ético, em que foi pensada por alguém único e singular. Ainda na perspectiva da autora, o que constitui, de início, como uma teoria que se estuda, vira ato ético quando essa teoria é validada por mim e assinada. Somente o ato de pensar pode ser ético, não a teoria em si mesma; pois é nele que o sujeito é convocado a ir ao encontro da sua consciência (ideias, emoções, percepções...); portanto, sair da verdade de uma teoria que diz respeito a leis universais é adentrar sobre a ideia de validade, validade em relação ao contexto do sujeito que pensa, a partir do qual ele pensa.

Quanto à frequência do uso das TICs na situação pedagógica, os professores afirmam que os equipamentos são disponibilizados, mas pela sua insuficiência usam meios alternativos, como é o caso de plataformas de acesso fácil (EProf_inf). Nisso tudo prevalece uma burocracia na disponibilização para

²² Os equipamentos referenciados, são os pertencentes aos do laboratório para experimentos, mas esse cenário é vivido também no que concerne a disponibilização dos *Datashow* por exemplo, onde o professor deve solicitar para o seu uso, quando não acontece casos em que aparece alguém primeiro, fazendo com que esse segundo não tenha acesso ao recurso informático.

o uso em sala de aulas, os professores salientam ainda que já houve tempos em que os equipamentos eram em número bem menor do que hoje, resultado de uma tomada de consciência por parte da instituição, como também ao nível individual, da importância do uso das TICs na situação pedagógica. (Eprof_cn).

4.6. Tabela 7: Noção sobre o uso das TIC na ação pedagógica

<p>EProf_Inf</p>	<p>“Estas ferramentas nas ações pedagógicas representam um desafio no ato de ensinar, visto que o estudante hoje em dia tem acesso a muita informação. Um dos desafios colocados aos professores é de saber guiar o seu estudante na filtragem de informação, visto que esta pode estar disponível de diversas formas até ao ponto de em alguns momentos não corresponder a realidade. Logo, o professor deve estar dois passos a frente em relação ao seu estudante” (Qprof_inf1).</p> <p>Atendendo que cada vez mais as TIC estão mais presente nas ações pedagógicas, tornasse um grande aliado no processo. Como professora da área das TIC só vejo vantagem no uso da mesma”(Qprof_inf2)</p> <p>“As tecnologias representam um avanço no fazer pedagógico do professor, é uma ferramenta que concilia a maior parte das atividades de pesquisa, querer saber mais, interlaçar e adquirir vários conhecimentos enriquecendo o que o professor já traz como pressuposto, e tecendo, argumentando, explicando compartilhando e debatendo possibilidades para construir um conhecimento O desafio é enorme, pois as tecnologias exigem do professor mais criatividade, passar de uma etapa ou cultura de dependência para uma cultura que permite o desenvolvimento de uma série de operações para aquisição do saber” (Qprof_inf3)</p> <p>“As ferramentas tecnológicas vieram facilitar a minha acção pedagógica, e elas são muito bem-vindas, graças ao uso dessas ferramentas a aula fica mais dinâmica e atraente, estimulando o auto dinamismo” (Qprof_inf4)</p>
<p>EProf_cn</p>	<p>“As TICs representam uma mais valia para a flexibilizar e/ou ajudar na pratica docente. Elas correspondem primeiramente a alegrias de um auxilio nos casos específicos, quer na ilustração de figuras de animação, em fim, procurando trazer a amostra para o aluno imagem mais real possivel em relação aquilo que pretendia ensinar. No caso de Quimica, minha área de trabalho, as TICs vieram ajudar na interpretação de fenômenos não observados a olho nú. No entanto, tornou-se um grande desafio a medida em que era necessário conhecer e familiarizar-se com os diferentes equipamentos, acessórios e sua possibilidade de conexão, aliada a aprendizagem de diferentes</p>

programas, para depois saber escolher o que e como articular para melhor auxiliar na leccionação”.(Qprof_cn1)

“Na prática docente as TICs representam, por um lado, um desafio porque os **modos de ensinar e aprender devem se reconfigurar**, tendo em conta a sala de aula, o professor, o aluno, o acesso a informação, a construção do conhecimento e a metodologia para que o cotidiano escolar se adeque ao cotidiano dos sujeitos da Era digital que são o aluno e aluno e, por outro lado, um auxílio porque ajudam na prática docente, quando usados desde o planejamento das aulas até o seu ensino na sala de aula embasados em uma teoria que a sustente para o ensino, aprendizagem e construção do conhecimento” (Qprof_cn4)).

“Diria desafiante por um lado e auxílio simultaneamente. Desafiante porque incita a aprendizagem e auxílio porque colabora e dá assistência ao processo de ensino/transmissão e pesquisa do conhecimento”(Qprof_cn5)

“Para mim representam ao mesmo tempo um desafio e um auxílio. Desafio porque existem ferramentas que não sei usá-las. Auxílio porque facilitam o processo de ensino e aprendizagem diminuindo o nível de abstração do aluno”(QProf_cn6)

“Na minha opinião, hoje o processo de ensino e aprendizagem faz mais sentido quando ele é visto em dois sentidos: O aluno possui o conhecimento em causa, isto é, pelo facto das TICs estarem a disposição de todos, este facto relança uma aprendizagem significativa, O professor, é o mero facilitador do saber.” (QProf_cn7)

“Para mim representa um auxílio. As TICs podem ser usadas como ferramentas didáticas que complementam o processo de ensino e aprendizagem. (Qprof_cn8)

“Para mim as tecnologias como os outros meios tradicionais na minha ótica **continuam em aliança**, porque há casos em que os meios tecnológicos tem os seus entraves. por exemplo se quisermos projetar uma aula e de repente não há corrente elétrica e esquecemos de gravar os conteúdos ou ainda o flash bem como um erro do ficheiro, logo temos como alternativa os meios tradicionais” (Dbprof_cn9)

Fonte: Elaboração do pesquisador

Supomos que o entendimento por parte dos fazedores da educação (gestores, professor, alunos, comunidade...), sobre como as TICs podem se fazer presente na ação pedagógica é o passo fundamental para que elas possam ocupar um lugar com maior relevância na sala de aulas. O professor hoje é desafiado a usar as TICs na sua ação como forma de tornar o processo de ensino diversificado. No nosso entendimento, um ensino diversificado é aquele em que

o professor usa várias possibilidades no processo do ensino-aprendizagem. Com advento das tecnologias e a existência de alunos cada vez mais exigentes, o professor procura mecanismos para diversificar sua forma de ensinar, procurando caminhos para que a aula seja interessante e motivadora. Uma das vias para que isso aconteça, supomos que seja a aliança de várias linguagens (imagem, som, vídeo, animação...) aos conteúdos programado, a linguagens a que o aluno já está acostumado a lidar no seu dia-a-dia.

Contudo, para que esse fenômeno ocorra, o professor é desafiado a ser criativo. (Prof_inf3). Muitos autores reconhecem que a criatividade embora seja uma habilidade natural do homem (SCHON,1997), não é atividade nada fácil, porque é um processo que está ligado ao professor investigador (PEREZ GOMES,1997). No nosso entendimento, um professor criativo é um Ser engajado com as demandas da sala de aulas em busca de alternativas de ensino, independentemente dos obstáculos que forem a existir, só pelo facto de estar em um processo constante de reflexão e de investigação. Esse professor, ao aliar a criatividade aos dispositivos tecnológicos, torna as aulas mais dinâmicas e atrativas. (Prof_inf4). Será essa oportunidade de uma visão do todo (sala de aulas), auferida pelo afastamento exotópico, que permitiu ao pensamento produzir acabamentos, embora provisórios sobre as TICs em sua multidimensionalidade e multifuncionalidade, na sala de aulas, no horizonte de uma estética de viabilidades na situação pedagógica.

Portanto, o pensamento estético é criativo, na medida em que o professor, na sua posição exterior em relação as aprendizagens do estudante na sala de aulas se desloca ao encontro da sua consciência, deparado se com ideias que colheu na sua exterioridade, e, ao voltar, ele estará enriquecido em seu pensamento, por essas ideias e as alternativas que oferecem. E na decisão que toma, tem responsabilidade frente a um horizonte de possibilidades (o que lhe possibilita prosseguir, ou regredir). Portanto esse enriquecimento que o professor agora apresenta, a partir do diálogo com seu pensamento, supomos que é aí onde reside a condução da criatividade.

Um outro desafio mencionado em relação às TICs, no contexto educativo, são os modos de ensinar e aprender que devem ser reconfigurados. Esse entendimento espelha-se na realidade de um contexto educacional, no qual tais modos precisam se ajustar para acolher essa complexidade. Com as novas

tecnologias, o professor é convidado a se especializar nessa área do saber, e o seu conhecimento também ganhará um novo olhar sobre as coisas do mundo.

Indo direto ao encontro do ensino superior Nóvoa (2000) critica o facto de existirem algumas universidades que fazem de conta que ainda são a única detentora do conhecimento. Portanto, hoje em dia a universidade é convidada a se reorganizar, passando de um modo calcado de transmissão do conhecimento para o modo de reconstrução (da informação), ou seja, de olhar crítico à informação recebida e de, pela reconstrução dessa informação de produção de conhecimento, e mesmo, do conhecimento novo pela agregação de novos elementos (AXT, 2000). Também se aliam a essa reconfiguração, a ideia da busca contínua do conhecimento o que leva cada um a adquirir os instrumentos para uma permanente renovação do saber. Assim,

com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem (MERCADO, 1998 s/d).

Portanto, indo em direção à perspectiva dialógica, com olhos postos nas TICs, a reconfiguração dos modos de ensinar, reside na busca de pensar as Tecnologias no processo educativo como possibilidades de despertar a construção e invenção do conhecimento, deste modo as tecnologias potencializam a (re)significação do ensinar e aprender.

Portanto, a tecnologia surge como interveniente na constituição do sujeito do conhecimento: um sujeito descentrado, imerso num coletivo, em que homens, instituições e tecnologias – entre as quais a linguagem - encontram-se numa relação de implicação mútua, que, ao produzir novas formas de subjetividade, produz também novos modos cognitivos de estruturação e funcionamento (AXT, 1998,p.2). Ainda nesta mesma direção Axt dirá que esse processo acontece a partir de

[...] um importante imbricamento entre *escola e tecnologia*, configurando uma espécie de hibridização, no meu entender, *central*, capaz de mudar as *relações* dos atores escolares (alunos, professores e administradores) entre si, e deles com a informação, com a comunicação, e com o conhecimento, dependendo das escolhas que a escola fará. Neste sentido, podemos, *ou reproduzir*, na interação com essas tecnologias, uma relação autoritária, vertical, afastando a possibilidade de construção do conhecimento e aí teremos algo similar àqueles modos pedagógicos convencionais, autoritários, usados em

sala de aula; ou podemos optar por uma democratização das relações dos atores entre si, bem como optar por sistematicamente trabalhar com a desconstrução da informação e comunicação encapsuladas, e com as condições possibilitadoras da construção de conhecimento - e aí teremos uma relação produtiva e enriquecedora entre escola e tecnologias, operando deslocamentos nos modos pedagógicos convencionais, de forma a garantir espaço para a emergência dos processos criativos e organizativos do conhecimento, um conhecimento que é tanto de natureza científica, quanto filosófica, estética e ética (AXT, 2002, p.22-23).

Portanto, as TICs são enquadradas a partir de aspectos relacionados com a vida, a educação e a sociedade, num processo de construção coletiva, no engajamento ou motivação (que é ética) da resolução de uma adversidade por exemplo, a partir do comprometimento, relação entre colegas, relação entre professores, relação com a adversidade, relação no encontro com ambiente telemático... E a estética reside nos resultados do encontro com esse outro, partindo de uma empatia que nos permite colocar no lugar desse outro, para, então, pela exotopia em relação a esse encontro empático colocarmo-nos num movimento contemplador de produção do acabamento estético.

Ainda no encontro dos enunciados, as tecnologias também incidem na complementaridade (prof_cn9), na aliança entre o ensino tradicional (uso do quadro negro, giz com as tecnologias. Na verdade, há mais que uma complementaridade, há uma tensão entre ambos, na coexistência de tensões atravessadas.(AXT e MARTINS, 2008) Por um lado, temos os métodos tradicionais, caracterizados por uma forma a que o professor estava acostumado na ação docente, portanto um modo de trabalhar acomodado, pela escrita dos enunciados no quadro negro; e por outro lado, o dispositivo tecnológico atravessado por múltiplas funcionalidades; na maioria das vezes essa lógica não é bem acolhida, considerando sua complexidade no acoplamento com uma prática pedagógica criativa, e por isso acaba silenciada.

Na perspectiva desse enunciado, entendemos a complementaridade como movimento (frente- atrás- frente), na medida em que nos deparamos com algum obstáculo e recorremos a um outro modo de trabalho; ou seja, quando o aspecto estático, ou de posse ou permanência, se dilui em tensão com o aspecto processual, singular, histórico que caracteriza este ato-evento no âmbito do Ser em processo (AXT, 2011b, p. 51); ou ainda como foi descrito pelo professor (prof_inf3), como um movimento de uma passagem” de uma etapa ou cultura de

dependência para uma cultura que permite o desenvolvimento de uma série de operações para aquisição do saber.

Supomos que a cultura de dependência, referenciado pelo professor acima, esteja relacionada ao plano (institucional, docente...), ao qual muitas vezes o professor se apegua, e isso faz com que ele não se sinta confortável em adequar um modo de trabalhar “diferente” do que ele conhece e trabalha há bastante tempo. Supõe-se que, o que é novo ou diferente neste cenário, seja a tecnologia aplicada ao que o professor já conhece até então, sem abandonar o que ele já sabe, acolhendo as TICs como forma de ressignificar a prática pedagógica.

A noção do uso das TICs, no âmbito pedagógico, parte do entendimento das múltiplas possibilidades no contexto educativo, o que leva ao desafio da criatividade na sala de aulas; e aliando essa habilidade às TICs, abrem-se oportunidades para aulas dinâmicas e atrativas, reconfigurando os modos de ensinar e aprender, enquanto visibilidade proporcionada graças à posição estética do sujeito-professor (Eprof_Inf). Por outro lado, reside o entendimento das TICs como auxílio à prática docente, mas reside ao mesmo tempo a tensão de embates de perspectivas ou realidades distintas do fazer pedagógico, tensões que reverberam no modo de ensinar e aprender.(Eprof_cn). Nos passos que se seguem trazemos enunciados dos professores sobre ações de atualização docente.

4.7. Tabela 8: Ações de atualização docente

EProf_Inf	<p>“Como docente, tenho procurado actualizar-me através de pesquisas feitas na Internet e procuro estar dentro dos assuntos nas redes sociais visto que são lugares onde o estudante passa mais tempo. Procuro inovar na forma de ensinar com auxílio de novas ferramentas de aprendizagem para que não me sinta fora dos assuntos ligados a tecnologia.”(Qprof_inf1)</p> <p>“Primeiro passo o professor deve ter em mente que não é o detentor do conhecimento, Segundo deve ter em conta que conhecimento será cada vez mais maduro se ser partilhado. O nosso aluno pode contribuir no processo. O nosso papel somente é organizar ou mediar esse processo. Dando assim, abertura do aluno ser protagonista no processo”.(Qprof_inf2)</p>
-----------	--

	<p>“O docente deve pesquisar sempre, pois criar possibilidade de aprender conhecimentos novos, problematizar sempre os temas em estudo, criar sempre espaço para reflexão para posterior esta reflexão ser apresentada e partilhada, desse modo abre-se possibilidade de emergir saberes diferentes que possam ser enriquecidos com várias ideias, abrindo assim, a perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questionamentos, suposições. (Qprof_inf3)</p>
EProf_cn	<p>“Hoje em dia é muito arriscado ficar parado no tempo exercendo a actividade docente, razão pela qual, tenha apostado em formações constantes, tanto dentro como fora da instituição” (Qprof_inf4)</p> <p>O professor que leciona esse nível precisa de ser incutido nas suas formações continuadas que são pesquisadores e que precisa de trabalhar em parcerias com os outros professores, para melhorarem a qualidade de ensino. Os professores apegam se muito ao programa, nas planificações não levantam discussões acerca dos métodos a ser usados para que possibilite o aluno desenvolver habilidades que vão facilitar a sua aprendizagem. (ClassProf_Inf4)</p> <p>O simples facto de estar na academia na área de informática obriga o professor a se colocar numa corrida mais acelerada em relação as outras áreas devido a sua contante evolução. Assim sempre estamos em contante formação ainda que possa não ser uma formação sujeita a certificados e diploma(Dbprof_inf5)</p> <p>“Tenho explorado assuntos da atualidade bem como procurar participar em debates que retratam as novas tendências das coisas na sociedade em relação as tecnologias. ”(Dbprof_inf6)</p>

Fonte: Elaboração do pesquisador

A atualização é um processo fundamental para qualquer profissão, na medida em que as transformações a níveis sociais, económico, cultural ou política vão acontecendo; isso faz com que as informações também se transformem. Hoje em dia, o professor é convidado a ir atrás das informações como forma de atualização, com avanço tecnológico, grande parte das informações estão disponibilizados na internet, nos meios de comunicação interativa, o que antes se fazia presente em grande escala nas universidades (NÓVOA,2000).

Perante esse cenário muitos professores usam a internet para pesquisa como forma de se informar e se atualizar sobre novas configurações de ensinar, as consideradas metodologias inovadoras (prof_inf1). E para ganhar potência

essas metodologias precisam ser partilhadas como salienta o professor (prof_inf2). Nesta perspectiva Axt et al nos alertam para uma direção, em que não adianta embutir as TICs no contexto escolar sem um entendimento sobre a condução das mesmas na situação pedagógica. Porque

[...] assim como outras modalidades tecnológicas, não tem valor em si, mas depende das propostas de trabalho em que se insere. E, reciprocamente, o desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica precisa pensar a sua prática embutida no suporte tecnológico no qual se inscreve (AXT et al, 2006, p. 1).

Nesta mesma direção, encontramos contribuições de Colin (2014), que salienta que para fazer com que essa inovação aconteça na sala de aulas depende de uma série de fatores tais como: formação técnico-pedagógico; apoio pedagógico de quem dispõe suas ideias e expectativas sobre o valor educativo das TICs e a visão do que significa ensinar e aprender. Em suma, a sociedade do conhecimento exige um novo perfil do educador (crítico, aberto às mudanças, com conhecimentos para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar...) (MERCADO, 1998).

Perante esse cenário adentramos novamente nas discussões sobre informação e conhecimento; nesta perspectiva Axt (2000) afirma que pensar o impacto da TICs no contexto escolar, é pensar o conhecimento e a informação embutida. A informação será o que está formatado nas diferentes formas de comunicação (oral/escrita e imagética), nesta perspectiva a informação se configura como autoritária (AXT, 2000, p.56). Portanto se um professor busca informação na internet e a mesma não for trabalhada no sentido de produzir novos horizontes a partir do encontro com essa informação, isso quer dizer que não se produziu conhecimento no professor. Nesta direção, a autora salienta que um simples navegar na *internet*, ainda não é produzir conhecimento.

Portanto, o professor produz conhecimento, quando a informação o convida para reflexão, tecendo questionamentos em relação a essa informação. Nesta direção, como seria a construção do conhecimento na perspectiva dialógica? A perspectiva dialógica se dá no coletivo, no encontro com o outro. Nessa linha de pensamento, a partilha da informação em um coletivo, pode propiciar a sua transição para o conhecimento, pelos questionamentos que se

seguem e que acabam levando à desconstrução crítica da informação produzindo deste modo um sujeito de conhecimento. Nas contribuições de Axt,

Ser sujeito de conhecimento é ser um sujeito capaz de autonomia, mas de uma autonomia instável que se sabe relativa, provisória que se precisa sempre em ação que se constrói e reconstrói, a cada interação, a cada comunicação, a cada apropriação de conteúdos/informações para transformá-los em conhecimento, a cada decisão, a cada escolha, a cada análise, seja na relação com o mundo (natural/simbólico cultural) ou consigo mesmo (AXT, 2000, p. 60).

Nesta perspectiva, um sujeito de conhecimento é um sujeito de interação que está em um processo de construção e desconstrução, portanto um sujeito questionador sempre engajado na busca de outros olhares e perspectivas a partir do encontro com outro, com o mundo e com a informação, portanto um sujeito transformador.

Um outro ponto de que os professores têm se beneficiado nos processos de atualização, são as parcerias de cooperação internacional (Eprof_cn5). Essa cooperação tem proporcionado à Universidade, troca de experiências, culturas, o que possibilita ao professor uma visão sobre como estão sendo abordados os assuntos em outros contextos. Indo ao encontro da necessidade de atualização docente, e da prática propriamente dita, referências apontam para uma tensão entre essas realidades, em que muitas vezes as mudanças nem sempre se verificam.

Nessa direção, encontramos contribuições de Madeira e Lima (2010), que versam sobre o ato do sujeito quando precisa desconstruir sua vivência e práticas, a partir de processos de atualização docente. Portanto,

reconstruir e, paradoxalmente, desconstruir trajetórias, vivências e práticas por meio das narrativas orais representa um exercício de auto-análise, o que lhe faculta a criação de novas bases de compreensão da própria prática docente. Por outro lado, para o professor pesquisador, é preciso uma cumplicidade com a qual facilite a relação dialógica, de modo que seja possível a percepção de uma dupla descoberta à medida em que vamos desvelando os outros pelos ditos narrativos, automaticamente os fenômenos vão se descobrindo e se descortinando em nós mesmos (MADEIRA e LIMA, 2010, p.71).

Segundo a perspectiva acima, esse processo de construção e desconstrução de saberes da própria docência é um processo que requer do professor que participa da atualização docente, uma total liberdade de escolha (acolher ou refutar) essa formação, porque pode acontecer casos em que o

mesmo não produz nenhum significado em relação à prática com que já atuava. É partindo dessa linha de raciocínio que acredito que uma prática de atualização, nunca pode ser obrigatória.

Nos processos de atualização docente, os professores têm procurado fazer pesquisas na *internet*, como forma de se atualizar e possibilitar inovação no processo de aprender e ensinar (**Prof_inf**). Por outro lado, beneficiam-se de iniciativas de cooperação internacional, convênios da instituição, bem como de iniciativas individuais (EProf_cn). Nos passos que se seguem, trazemos enunciados dos professores sobre propostas e desafios de ação pedagógica no contexto do ensino superior

4.8. Tabela 9: Desafios e propostas para ação pedagógica utilizando as TIC

EProf_Inf	<p>“Formação sempre” (Dbprof_inf2)</p> <p>“A grande aposta acho que está na formação contínua, muitas vezes formam outros professores em TICs, mas nós também precisamos de formação, na área de informática o que era ontem já não é hoje”(Dbprof_inf3)</p> <p>O professor deve refletir a partir da planificação diária, os métodos a serem usados de acordo com a realidade dos alunos, precisa se engajar mais nas sua tarefa de lecionar, problematizar o aprendizado, possibilitando que o aluno tenha a sala de aula onde avança de um nível de menor conhecimento para um mais amplo, questionando se sempre acerca do que já sabe, fazendo uma interação com o professor bem como com os colegas.(ClassProf_inf4)</p> <p>Hoje em dia quase todo o estudante está ligado as redes sociais, contudo, durante os meus estudos não era assim. A solução consiste na adaptação e em aceitar que os tempos de hoje são diferentes dos tempos de ontem (DbProf_inf5)</p> <p>“O professor hoje, tem de ter mais o papel de moderador no processo de ensino e aprendizagem, e não o de “bombear” informação para a cabeça do aluno, obrigando-o a transformar tal informação em conhecimento. O professor, na escola de hoje sec. XXI, deve perceber que o aluno tem tantos meios de busca de informação e formação do saber. O professor, sendo conhecedor do objetivo de cada disciplina, deve sim, guiar o aluno, para que esse tenha “balizas” do que pesquisar e do que discutir em grupo. Daí, a extrema importância da existência do professor. Para casos das ditas cadeiras práticas, com laboratórios e mais, o</p>
-----------	---

	<p>professor deve estar ciente de que faz sua demonstração hoje, e amanhã o aluno é capaz de voltar com outros caminhos para o alcance do mesmo produto. Professor, Moderador, Guia de pesquisa e formação do conhecimento e saber “(ClassProf_Inf6)</p>
EProf_cn	<p>“Aprender sempre e manter-se atualizado sobre as TICs.(Qprof_cn1)</p> <p>“A maior dificuldade esta na imaginação para enquadrar as TICs nas metodologias e em todo o processo de ensino e aprendizagem. E conseguir junto a quem de direito ou conceber projetos para financiamento, a aquisição e manutenção de equipamentos e acessórios.(Dbprof_cn2)</p> <p>os desafios são vários, desde a conscietizacao do uso desta plataforma para o ensino pesquisa e extensão e sua disponibilização , falo de acesso e custo mais acessível e aberto (Dbprof_cn3)</p> <p>“Proponho uma formação continuada que integre TICs embasados com as teorias pedagógicas que se aplicam para o processo de ensino-aprendizagem” (Qprof_cn4)</p> <p>“Proponho o acesso de recursos informáticos desde o ensino primário em plataformas mais diversificadas e acessíveis, pois encontramos tanto docentes e estudantes no ensino superior que não sabem usar as ferramentas básicas. Saliento ainda para que as metodologias ou o processo de ensino e transmissão do conhecimento na sua complexidade, actualidade e os demais desafios inerentes tenha o uso das TICs como seu forjo condutor, mas atenção que não substituam o cérebro humano, pois encontramos casos em que se usam de forma abusiva e deixa-se a criatividade, conhecimento humano para a segunda opção”. (Qprof_cn5)</p> <p>“Maior investimento nessa área de forma que as TICs sejam uma ferramenta no auxílio do dia a dia do processo de ensino e aprendizagem. Formações docente também são importantes” (Qprof_cn6).</p> <p>“Capacitar os fazedores do ensino e aprendizagem (professores – alunos), assim como os que velam na aquisição de materiais e bem de serviço, a olharem pelos meio necessario para o ensino, espelhando-se a era digital em que vivemos” (Qprof_cn7)</p> <p>“Aprender uma linguagem de programação para desenvolvimentos de objectos virtuais de aprendizagem (simuladores para experimentação em Física) Que a UP melhore as condições do “Computer Farm” Acesso as salas equipadas com computadores ligados a uma internet de qualidade (Qprof_cn8)</p> <p>‘Acredito que os fazedores adminitrativos devem ser sensíveis ao ensino, de modo a condicionarem os requisito necessario para uma boa</p>

aprendizagem espelhando –se na nova era tecnologica que estamos ja mergulhados em todos os sentidos’. (Dbprof_cn9)
--

Fonte: Elaboração do pesquisador

Entendemos como desafio, tudo aquilo que nos inquieta, que nos faz refletir sobre um determinado assunto, e as propostas seriam o que nós percebemos como caminho que poderá nos conduzir a um determinado lugar ou a um determinado resultado. Portanto, tudo que nos inquieta sobre a prática pedagógica usando TICs, como a leccionação a alunos ligados às redes telemáticas (Prof_inf5), e o caminho a ser seguido, reside na adaptação aos novos tempos. E a formação continuada, em abordagens contemplando as TICs, é apontada como possibilidade de caminho para a superação desse obstáculo (prof_inf2 e Inf4).

No nosso ver, parece que reside um entendimento sobre formação continuada, em que os professores são transformados em alunos e os conhecimentos são servidos numa dimensão técnica, sem qualquer contextualização, sem qualquer mobilização da experiência, da reflexão dos próprios professores (NOVOA, 2003). Assim, o autor contesta esse modelo de formação, pela sua natureza que possibilita pouca abertura para partilha de experiência entre os pares, dando destaque à formação continuada como vivência de experimentação reflexida das ações diárias. Por conseguinte, a formação continuada precisa estar em sintonia com demandas da prática diária do professor Perrenoud (2000).

Portanto, os autores recomendam pensar numa formação continuada pautada no diálogo e na partilha das experimentações diárias. Nessa direção encontramos a formação continuada sustentada nas práticas dialógicas que se colocam em linha a perspectiva ética e estética, que busca construir uma proposta metodológica que tem como foco os processos criativos e inventivos na sala de aula (SILVEIRA, 2010). Por conseguinte, uma formação pautada na interação dialógica a qual busca na ética a escuta cuidadosa do sentido do outro, e na estética a expressividade investida do sentido responsável que implica uma resposta a esse outro (AXT, 2006). A autora salienta que a escuta não diz respeito apenas ao que o outro enuncia, supõe ainda acolher eticamente e responsabilmente este enunciado (AXT, 2008).

Portanto, na perspectiva desses sujeitos de pesquisa, há uma busca pela formação continuada, de um espaço que pode dar visibilidade ao lugar das TICs, na ação pedagógica. A escuta dialógica pautada nos espaços de formação acolhe e respeita as singularidades dos sujeitos (professores), buscando criar espaços democráticos que contribuam para a constituição social do sujeito, nos diferentes modos de habitar e (re) significar esses espaços (de formação continuada) (AXT e MARTINS, 2008). Nessa linha, quando o professor (prof_cn2) diz que a maior dificuldade está na imaginação para enquadrar as TICs nas metodologias, supomos que seja pelo facto do mesmo, não ter tido no seu espaço de atuação e formação momentos que lhe possibilitassem essa reflexão imaginativa, de carácter estético produzindo acabamentos mentais de ordem pedagógica.

Aqui, encontramos o excedente de visão como condição estética que permite aos sujeitos de interação vivenciarem esse processo de diálogo(eu-outro) na sua exterioridade, que ao mesmo tempo é ético(de acolhimento das perspectivas), é estético podendo possibilitar a produção de sentido em posições criativas de autoria individual ou coletiva.(AXT, 2008). Talvez resida aí o espaço que pode dar visibilidade ao enquadramento das TICs No contexto pedagógico, partindo de uma escuta dialógica de respeito e acolhimento das palavras do outro, podendo conduzir aos processos de criação e autoria.

Nesta linha, surgiu também a proposta do enquadramento das TICs, já desde os primeiros anos de formação do professor, bem como do aluno, enquanto forma de fazer com que as TICs se façam presentes, tanto para o professor como para o aluno(prof_cn5). Supomos que essa constatação surja como sendo a lacuna que muitos professor sentem, no que concerne ao uso das TICs, no processo de formação de professores no contexto moçambicano.

Um professor do ensino superior é exigido que tenha noções básicas do uso das TICs em sala de aulas, mas ao mesmo tempo essa ferramenta é concebida como nova para muitos. Portanto, as formações continuadas estão presentes na instituição, mas os professores propõem que se invista mais de modo em que as TICs, se façam presentes no dia-a-dia do professor. Por conseguinte, existe um entendimento por parte de quase todos os professores de que precisa se apostar na formação continuada de professores em exercício, mas reside também em larga escala a dúvida sobre como seria essa formação.

Embora haja indícios, nas considerações do (prof_inf4), sobre o entendimento de formação continuada como partilha, reflexão diária sobre as demandas da sala de aulas.

Assim, as técnicas utilizadas para a produção de dados, possibilitaram compreender o entendimento que esse grupo de professores tem sobre as TICs na ação pedagógica. Ganharam potência aspectos como o fraco entendimento sobre a interligação das TICs aos conteúdos pedagógicos.

Embora esteja evidenciada a necessidade de formação continuada para os dois grupos de professores (inf e cn), um outro aspecto que acredito que podemos fazer menção, é em relação àqueles professores que tem facilidades de uso das TICs na sala de aulas (prof_inf); acreditamos que esse grupo de professores precisa estar atualizado sobre os conteúdos informáticos, metodologias, possibilidades do uso das TICs na ação pedagógica... Esta averiguação é feita pelo facto deste grupo de professores ser um dos promotores de formação continuada no que concerne às TICs na Universidade Pedagógica, o enunciado abaixo reforça nosso entendimento.

muitas vezes formam outros professores em TICs, mas nós também precisamos de formação, na área de informática o que era ontem já não é hoje. (prof_inf3)

Este enunciado mostra a necessidade que o professor tem, sobre estar atualizado sobre os conteúdos tecnológicos graças aos avanços que nessa área têm se verificado. Embora ele não tenha se referido necessariamente em metodologias, o meu excedente de visão me possibilita refletir sobre essa vertente, partindo do pressuposto de que os conteúdos tecnológicos possam estar disponibilizados na internet, existe a necessidade de decodificar esses conteúdos (informação) e transformá-los em conhecimento, e a partilha surge como meio que pode possibilitar maiores horizontes sobre o assunto, ou conteúdo estudado.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que a instituição invista também nestes profissionais, a partir da formação continuada com metodologias inovadoras que possibilitam trocas, partindo de uma ética de escuta acolhedora das perspectivas dos outros participantes, como forma de potencializar seus entendimentos sobre as TICs.

4.9. Docência e tecnologias no ensino superior: realidades e contextos

Neste subcapítulo, queremos lançar um olhar a realidades e contextos diferentes sobre como os professores se compreendem frente a utilização das TICs na situação pedagógica, como forma de aproximar e refletir a respeito de sua inserção em nível do ensino superior.

Sem dúvidas, os anos 90 foram os anos marcados pelas grandes pesquisas no que concerne ao computador no seio da escola, uma vez que a explosão da *internet* se fez sentir nessa época. (LEMOS, 2010). Portanto, nascia assim uma nova era para os contextos educativos. Neste momento de mudanças todos os atores da educação são convidados a trabalhar nesse processo. Nesse contexto qual é o papel atribuído ao professor do ensino superior?

[...] o professor deverá ser um sujeito consciente do seu papel e da nova temporalidade, cabendo-lhe, entre outras funções, filtrar e criticar as informações oriundas da ciência e da tecnologia, no sentido de colaborar na formação de cidadãos críticos; investigar, numa visão futurista, novas formas de ensino e aprendizagem; desacomodar-se e atualizar-se permanentemente; refazer e reconstruir constantemente sua práxis e reconstituir-se como sujeito e profissional (LAMPERT, 2001, p. 59).

Por conseguinte, uma era que convida o professor a reconstruir suas práticas, conhecimentos e saberes sobre ser professor no contexto dessa época. No que concerne à prática pedagógica, todos os intervenientes (instituição, professores, alunos...) são convocados a obterem um amadurecimento adequado para potencializar o uso das ferramentas digitais dentro da sala de aula (TEODOROSKI e COSTA, 2013). Após 20 anos ou mais, em que as ferramentas digitais ganharam maior destaque no contexto educativo, queremos saber como esse profissional do ensino superior se vê e se compreende hoje. Faremos uma retomada dos estudos feitos por Fávero (2016), a fim de aproximarmos nossos resultados, colocando-os em diálogo. Pois, como assentado na ótica bakhtiniana, enunciados distanciados no tempo e no espaço, quando colocados lado a lado, e em diálogo, podem produzir sentidos que nos ajudam a pensar determinado campo de realidade, neste caso o modo como professores do ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento e de países diversos, se veem e se compreendem frente as TICs, nesta segunda década do século XXI.

Fávero (2016) investiga se os professores universitários do Brasil e Itália, que participaram da pesquisa fazem uso das mídias sociais, na docência, e como se veem e se compreendem frente as mesmas. A pesquisa teve, como técnica para produção de dados, as entrevistas (virtuais e presenciais). Quanto aos resultados da pesquisa, a autora verificou que, do grupo estudado, alguns professores fazem uso das mídias sociais, e que os professores brasileiros apresentam um percentual maior em relação aos professores Italianos. Embora não tenha direcionado a minha pesquisa para as mídias sociais, acredito que podemos encontrar pontos de contato por um diálogo.

O que nos aproxima é o engajamento a pesquisas no ensino superior, que versam a respeito de metodologias de inovação presentes no contexto de ação docente. Outra aproximação reside na percepção de que as TICs podem contribuir no processo de aprendizagem do aluno, mas que, mesmo tendo esse entendimento, existem professores que não usam a ferramenta das mídias sociais nas aulas, pela insegurança do desconhecido. Um outro ponto que pode nos direcionar é o facto de existirem professores que percebem as vantagens do uso das mídias sociais para o contexto de ensino-aprendizagem, mas que, além de desconhecer todas as formas de utilização, detêm o temor de não conseguir dar conta da demanda que pode advir com este processo.

Acreditamos que essa constatação se aproxima a muitas realidades encontradas, de professores no contexto moçambicano, os quais percebem as vantagens que as TICs podem proporcionar à ação pedagógica, mas a insegurança de não conseguirem tomar conta das demandas que possam vir a surgir, no encontro com essa ferramenta tecnológica no contexto de sala de aulas, faz muitos deles desistirem, por acreditarem que ainda não estão preparados o suficiente para poderem caminhar com segurança na situação pedagógica. Suponho que essa insegurança é fruto de tensões dessa dualidade; de um lado, existência das coisas que sempre trabalharam no contexto de sala de aulas, que possibilitam caminhar com certa segurança na sala de aulas; e do outro lado, o novo, que causa insegurança que duela com o contexto da sala de aulas.

Um outro aspecto que trazemos como referência para se pensar esses contextos é a preferência do uso de plataformas de acesso fácil, onde a escolha é pela simplicidade que ela apresenta, não precisamente por questões técnicas

(internet morosa) como a em que se insere a realidade moçambicana. Um professor brasileiro ao ser questionado sobre o porquê de não utilizar os recursos oferecidos pelo AVA da universidade, para se comunicar com os alunos, o sujeito salienta que um dos fatores é a demora para se chegar até o ambiente “*são muitos passos até chegar lá, isso é o que desestimula: é entrar no site da universidade, fornecer senha, é isso, é aquilo, aquilo outro, não dá! O WhatsApp vai direto* (FAVERO, 2016, p.163).

O professor em questão referia-se ao uso do *Moodle* que a instituição disponibiliza para o uso nas aulas, embora seja essa modalidade de comunicação a mais usada em muitas universidades brasileiras (p.72). Neste enunciado percebemos que a complexidade técnica muitas vezes representa uma sobrecarga cognitiva para o professor que recém está procurando compreender como usar as mídias pedagógicas, dois objetivos divergentes e igualmente difíceis nessa etapa inicial de apropriação. Esses resultados são similares aos obtidos por Mutti e Axt (2008), ao avaliarem a produção de estudantes de pós-graduação em educação e informática na educação, no contexto de ferramenta de comunicação a distância.

Já por outro lado, os professores Italianos, dizem utilizar o WatsApp para contato com familiares e amigos e não consideram que pode ser utilizado didaticamente; conforme o enunciado: “*Talvez, para trabalhar com grupos constituídos, mas individualmente como se pode fazer? É impossível* (FÁVERO, 2016, p.164). Esse resultado é fruto do que a autora constata nos seus resultados, de que esse grupo de professores apresenta um baixo percentual em relação aos professores brasileiros em todas as formas de comunicação (*e-mail, facebook, Moodle, WatsApp*) com exceção do e-mail mais usual dentre os professores (p.172).

Um outro ponto, que nos aproxima, é o facto da autora ter percebido, através dos enunciados dos professores das duas realidades (brasileira e Italiana), que seus alunos estavam cada vez mais presentes nas mídias sociais, o que lhes possibilitava estarem sempre atualizados sobre um determinado assunto.

Um facto curioso, que foi destacado pelos professores que usam as mídias sociais na ação docente, foi a percepção de que os “alunos estavam mais ativos e atentos aos comunicados que por ventura são deixados a

eles”(FÁVERO, 2016,p.160).Presumimos que esta constatação é fruto da comunicação diária dos alunos com as mídias sociais, o que os faz sentirem familiarizados com essas ferramentas no contexto pedagógico, aspecto evidenciado também no contexto moçambicano.

Depois destas aproximações, podemos auferir que as metodologias que pressupõem a inovação na prática docente do ensino superior estão presentes, embora de uma forma tímida; mas estão lá, em todas as realidades. Os enunciados nos conduzem a um entendimento de que essa timidez metodológica resulta em muito da tensão gerada, dentre outras, pelas dualidades (sala de aulas x metodologias usando dispositivos tecnológicos), (Professor x aluno nativos digitais). Ficou também evidente que a formação continuada é o passaporte para atualizar o professor para viver neste contexto, através de reflexões coletivas e partilha de experiências.

5. CONCLUSÕES

Ao longo da nossa escrita, tentamos dar visibilidade à docência do ensino superior, em seu esforço de integração das tecnologias de informação e comunicação com as práticas docentes, enfatizando os desafios que esse profissional da universidade pública encara, na ação pedagógica, em Moçambique.

As TICs aparecem nos dias atuais como sendo a aliança perfeita, se não indispensável, para se pensar à docência no ensino superior. Contudo, as TICs no contexto educativo, não podem ser vistas somente como mero facilitador das práticas docentes, mas sim como um dispositivo que (re)significa a prática, possibilitando modos de criação e reflexão na sala de aulas. Indo ao encontro de contextos em que a implementação das TICs, no âmbito educacional, ainda é vista como um desafio, nos perguntamos como podemos olhar a ação pedagógica desse profissional, sendo Moçambique o campo empírico escolhido para se efetivar a presente pesquisa, partindo do propósito de compreendermos como (alguns) professores atuantes na graduação se relacionam com o uso das TICs na prática docente. Para tanto, foi preciso responder à problemática da pesquisa ao analisarmos de que modo as Tecnologias de Informação e Comunicação surgem, ou não, como operadores da (res)significação da prática pedagógica dos professores do ensino superior.

Assim, para responder ao nosso objetivo, bem como á problemática, trabalhamos com 15 (quinze) professores da Universidade Pedagógica (UP). Por se tratar de um grupo menor, não encontramos respostas que possamos generalizar para um contexto macro que é o ensino superior, em Moçambique, ou para professores da Universidade pedagógica, no geral, mas sim considerações de (alguns) professores, que trazemos como ponto de partida para reflexões de um contexto maior

Nas análises, percebemos pontos que nos levam a pistas sobre a vontade de integrar as TICs às práticas docente como forma de tornar as aulas mais atrativas, e significativas. O que a configura como potência da (res)significação dos novos modos de ensinar e de aprender. Contudo, reside aí o problema a respeito do pouco entendimento sobre como integrar esse dispositivo ao

contexto pedagógico, o que a caracteriza como desafiadora. O enunciado abaixo ilustra esse nosso entendimento.

No caso de Química, minha área de trabalho, as TICs vieram ajudar na interpretação de fenômenos não observados a olho nú. No entanto, tornou-se um grande desafio a medida em que era necessário conhecer e familiarizar-se com os diferentes equipamentos, acessórios e sua possibilidade de conexão, aliada a aprendizagem de diferentes programas, para depois saber escolher o quê e como articular para melhor auxiliar na leccionação”.(Qprof_cn1)

Essa interligação ou associação das TICs aos conteúdos pedagógicos, é um processo que requer formação, como já foi referenciado acima, por ser um cenário que constitui uma realidade ainda recente, no contexto educacional moçambicano, sendo que a formação continuada surge como caminho para pensar essa direção. Talvez resida aí o indicativo de que as TICs precisam dialogar com o fazer docente, partindo de um entendimento por parte do professor de como operar com as diferentes tecnologias na sala de aulas.

Outra pista que percebemos é a vontade de mudar a prática, pelas características que os alunos apresentam na sala de aulas (com maior intimidade com as TICs) e por outro lado, pelo reconhecimento de que as TICs vieram para ficar, o que a conduz a práticas compartilhadas (professor e alunos).

Hoje em dia quase todo o estudante está ligado as redes sociais, contudo, durante os meus estudos não era assim. A solução consiste na adaptação e em aceitar que os tempos de hoje são diferentes dos tempos de ontem (DbProf_inf5)

Na realidade moçambicana, podemos considerar que as TICs se inserem, muitas vezes, em trabalhos extracurriculares e o computador produz, ainda em baixa escala, o entendimento de que pode ser considerado como um recurso para a criação na sala de aula. Presumimos que esse cenário pode ter contribuído também para essa vontade de acolher as TICs nas práticas pedagógicas.

Um outro ponto que nos chamou atenção foi a menção da importância da criatividade na sala de aulas, aliada às TICs; uma aliança perfeita, uma vez que essa habilidade proporciona ao professor um horizonte de possibilidades para criação no espaço escolar

Olhando especificamente para professores de informática (Eprof_inf), as TICs são consideradas como atividade complexa, com múltiplos direcionamentos e, ao mesmo tempo, como auxílio à prática docente. Na situação pedagógica evidenciou-se também o uso de plataforma *online* na prática docente. Por outro lado, os professores de Ciências Naturais (Eprof_cn), pontuam as TICs como atividade desafiadora, porque o professor é instigado a criar no seu próprio espaço de ação onde, na sua maioria, atuam por meio de aulas projetadas.

Partindo das considerações feitas ao longo da escrita da presente tese, vemos-nos desafiados, na medida em que enxergamos-nos imersos em um mundo onde a difusão da informação tem como potência as TICs. Acreditamos que os resultados encontrados, por mais que sejam ínfimos, farão diferença para o contexto em questão, uma vez que estamos bem cientes de que os problemas da educação não se esgotam, eles vão se reconfigurando, na medida em que conseguimos estabelecer parâmetros para um determinado assunto.

Ao criarmos situações com objetivos de fazer ecoar a voz do professor sobre a sua prática pedagógica, pretendemos dar abertura para que as suas inquietações e angústias sejam reveladas e, a partir dos resultados obtidos, traçarmos uma estratégia de reflexão. Vimos que, na realidade educativa moçambicana, especialmente no ensino superior, a potência das TICs na prática pedagógica ainda não atingiu o estágio desejado. Assim, corroboramos com estudos que direcionam para a formação continuada em serviço como a grande potência para que as TICs estejam cada vez mais presentes no dia-a-dia do professor.

Ao olharmos para caminhos que acolhem a plataforma *classroom* (de acesso fácil e com espelho de uma sala de aulas), como uma das trilhas para minimizar aquilo que já referenciamos ao longo da nossa escrita; como o caso da fraca velocidade da *internet*, ou o da compreensão do funcionamento de algumas plataformas, podemos caminhar para aquilo sobre o que Souza e Oliveira (2012) já nos alertam, que não podemos pensar nos ambientes virtuais como soluções para antigos problemas da educação, mas os mesmos devem ser considerados como vetores de novos problemas, de novas relações com o conhecimento, com o tempo, com espaço. É nesta linha que a plataforma *classroom* se insere nesta pesquisa, como vetor de novos problemas da

educação, em especial daqueles que dizem respeito aos novos entendimentos sobre o mundo em mudança, às possibilidades criativas do ser humano, aos encontros éticos com o outro

Portanto, ao trazermos essa visão metodológica, não pretendemos trazê-lo como modelo, mas sim como uma possibilidade, vale lembrar que cada experiência vivenciada no contexto de aprendizagem, tem a sua singularidade, por isso pode não ser eficaz em outros contextos. É nesta perspectiva que cada professor que conhece seu espaço de atuação e seus alunos precisa construir seus próprios caminhos com recursos tecnológicos que têm mais convivência, ou intimidade, propondo ações que levem em conta as necessidades e interesse dos alunos. Por essa razão, é necessário mudar a concepção tradicional que temos de ensinar e aprender, abrindo espaço para que as habilidades e conhecimentos dos alunos se façam sentir na sala de aulas, partindo daquilo que eles já possuem como experiência de vida.

Indo ao encontro do nosso propósito supomos que, se contemplarmos as demandas que o professor vive em uma proposta de reflexão conjunta, elas trarão mais significado para a sua vida. Essa nossa reflexão se opõe às propostas de ação que, muitas vezes, vivenciamos nas nossas instituições de ensino, em que a escola ou universidade consegue identificar o problema, mas por sua vez traça estratégias de solução, sem antes mesmo ouvir este professor, suas inquietações sobre o assunto, o que de algum modo pode oferecer resistência, demonstrado em silêncio, esgotamento. Nesta direção Axt (2006, p.266) dirá que nestas condições

Emergem então os regimes monológicos de sobrecodificação, que instalam linhas de bloqueamento e de morte, ao tirarem espaços do si no delineamento de si mesmo, capturando suas linhas de criação e de produção de sentido, podendo levar a uma *perda de sentido*. Sem espaço de criação, o si fica sem o seu próprio rosto; não conseguindo contribuir para a invenção do seu rosto, recebe um rosto pronto que lhe é imposto por sobredeterminação, por sobrecodificação. Perde a possibilidade de autoria.

Nesta perspectiva, o professor que participa de tal processo de formação não tem direito à voz, pois, por mais que ele queira manifestar suas inquietações, ele não tem espaço, porque a proposta foi pensada como um pacote fechado o que, muitas vezes, não produz significado. Nesta perspectiva, propomos a busca

por plataformas de formação *online*²³ onde o interessado por estes cursos pode buscar o que lhe convém, portanto, ele busca o que não sabe, ou por assunto que deseja aprofundar. Assim, é pertinente que as instituições do ensino proporcionem, tempo/espço para a divulgação dessas ferramentas, como forma de incentivar a auto formação por meio de plataformas eletrônicas.

Ao vivenciar a escrita da presente tese, deparei-me com alguns limites que me conduziram a estender a continuidade deste estudo, o marco que proporcionou esse horizonte, foi a experimentação com a plataforma *classroom*. A proposta de contemplá-la nesse estudo deu-se, a partir do viés dialógico, que favorece a constituição mútua dos sujeitos da interação, o que pode possibilitar a construção de uma relação horizontal, refutando a diretividade de um sobre o outro (SELLI et al, 2011).

Contudo, a interação dialógica como metodologia requer um entendimento de que o outro/*alter*, que pode ser (aluno, professor...), também vivencia, nas interações, tanto o pertencimento, quanto o estranhamento no grupo, partindo do entendimento, de que a presença do outro em nossa vida é fundamental para o nosso aprendizado sobre as coisas do mundo, necessitando de uma escuta/olhar que, muitas vezes, nos são caras nas relações. A título de exemplo, quando o professor entra na sala de aulas, ele já entra com uma ideia pré-elaborada, e é com grande dificuldade que ele procede à abertura da escuta/olhar de outras perspectivas. Por isso, ao investir na vivência em uma perspectiva ético-estética, na relação com o outro, esse início do processo, na maioria das vezes, causa insegurança e estranhamento. Por parte de quem propõe o processo a insegurança recai em como será recebida a proposta pelos participantes; e por parte de quem a recebe, há o estranhamento do “novo” que, na verdade, não é novo, o que há é um novo olhar sobre a aprendizagem acolhendo a coexistência de rumos e vozes.

Contudo, esta reflexão conduz-nos a pensar em trabalhos futuros, que possam contemplar os achados que não ganharam força neste trabalho, pela natureza como foi conduzida a pesquisa, como é o caso da experimentação

²³ Exemplo de algumas plataformas de auto formação online, gratuitos e pagos.
<http://www.cursosonlineeduca.com.br>, <https://pt.khanacademy.org/>, <https://pt.cousera.org>,
<https://www.udemy.com>, <https://www.alura.com.br>, <https://veduca.org>

polifônica (embora tenha se manifestado) e os indícios de produção de sentido. Partindo desta linha, pretendo aprofundar os estudos sobre as relações entre os sujeitos a partir de uma experimentação de formação continuada com os docentes da Universidade

Suponho que, para dar ressonância ao uso das TICs na prática docente, no contexto dos professores referenciados, seja necessário a criação de um grupo de pesquisa de carácter interdisciplinar na universidade: essa seria uma grande aposta, onde as perspectivas dialógicas ganhariam mais potência, como forma de minimizar as manifestações monológicas nas relações com o outro.

O mesmo grupo de pesquisa aliar-se-ia aos órgãos competentes da instituição que velam pela formação de professores, no que concerne às TICs, como o CIUP; aliás, o grupo de pesquisa já existe, mas precisa ganhar potência. Convidaríamos a fazer parte deste grupo todos os professores implicados com a perspectiva dialógica, especialmente aqueles que vivenciaram esta experimentação no processo de pós-graduação, como forma de fazer com que a chama da pesquisa dialógica se faça sentir no seio na universidade, ramificando-se para outros níveis de ensino, uma vez que a UP é uma instituição onde habitam professores de diferentes níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia; MASETTO, Marcos Tarciso. O professor Universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados 1990.

ALMEIDA, Fernando José de; VALENTE, José Armando. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: A Questão da Formação do Professor. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em <<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>>>.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. 2009. Disponível em: <http://editoracontexto.com.br/downloads/dl/file/id/1009/bakhtin_dialogismo_e_polifonia_primeiro_capitulo.pdf> Acesso em: mai. 2018.

ANTONIO, Gilberto Luís. COUTINHO, Clara Pereira. A integração curricular das TIC no sistema de ensino em Moçambique: iniciativas em curso. II Congresso Internacional TIC e Educação- Lisboa, 2012.

AXT, Margarete. Linguagem e telemática: tecnologias para inventar-construir conhecimento, 1998.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi. (2003) Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: de quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. In: MARASCHIN, Cleci; FREITAS Lia B. L.; CARVALHO, Diana C. (Org.). Psicologia e Educação. Multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: UFRGS, 1ed., v. 1, p. 259-277.

AXT, Margarete; LIMA, José Valdeni; VICARI, Rosa Maria; TAROUCO, Liane M. R. (2011). Interdisciplinaridade na ótica do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS – In PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A.J. (2011). (orgs) Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. SP, Manole.

AXT, Margarete; MARTINS, M.A.R. (2008). Coexistir na Diferença: de quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 133-157.

AXT, Margarete. Do Pressuposto Dialógico na Pesquisa: o lugar da multiplicidade da formação (docente) em rede. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 91-104, jan./jun. 2008

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. In: *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar., 2011a.

AXT, Margarete. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (Orgs). *Imagens no pesquisar: experimentações*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2011b.

AXT, Margarete. Tecnologia na Educação, Tecnologia para a Educação: um texto em construção. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. V.3, Nº 1, p. 51-62, Setembro. 2000.

AXT, Margarete; KREUTZ, José Ricardo. Instalando O Tempo No Espaço Social Da Sala De Aula Em Rede: ou de quando a autoria se (des)dobra em in(ter)venção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patricia Gomes; (org.). *Cartografias e Devires; a construção do presente*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

AXT, Margarete; ELIAS. Carime Rossi; COSTA, Janete Sander; SOL, E.L. e SILVEIRA, Paloma Dias. (2006). Interação dialógica: Uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem. *RENTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 4 nº 1, Julho, 2006, p. 1-10.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A. R.; SINGO, Felisberto Félix (2016). Por um modo de pesquisar – formar na Educação em projetos de cooperação internacional. *Interfaces Brasil/Canadá*. Canoas, v. 16, n.1, p. 224-250.

AXT, Margarete; SELLI, Maribel Susane; REMIÃO, Joelma Adriana Abraão. A escuta como possibilidade de reflexão/construção de uma prática dialógica. In: *Anais do XVI SIEDUCA – Seminário Internacional de Educação*. Cachoeira do Sul: ULBRA, 2012.

AXT, Margarete (2016). Dos deslizamentos de sentido engrendrando um modo de pesquisar-formar. In: AXT, M; AMADOR, F. S; REMIÃO, J. A. A. *Experimentações ético estéticas em pesquisa na Educação*. Porto Alegre.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Para Uma Filosofia do Ato Responsável. 2ª ed. São Paulo: Pedro e João Editores, 2012 – Org. Augusto Ponzio; Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução: Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN. M. Problemas da poética de Dostoiévski. 5. ed. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BEHRENS, Marílda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Campinas, SP. 2006

BEHRENS, Marilda, O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitário. Educação.[online]2007, XXX(Setembro-dezembro). Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8444806303ISSN.0101-465x>.

BEHRENS, Marilda. O Paradigma da complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: inovações epistemológicas e tecnológicas para ensinar e para aprender 2014.EdUECE - Livro 4 00395 Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade.

BERNI, Katia Denise Costa. SPEROTTO, Ilgenfritz. A Inserção das TICs na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. . In: (Org.) Beth Brait. Bakhtin: Conceitos –chave. 2 ed – São Paulo Contextos. 2005.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. Campinas: UNICAMP, 2005.

CASTRO, Maria de Fátima Fonseca Guilherme de. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores, BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-41, 1o sem. 2009. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/2997/1928>>

CATARINO, Giselle Faur de Castro. LIMA, Maria da Conceição de Almeida Barbosa. QUEIROZ, Regina Pessoa Campello. A prática docente e o dialogismo bakhtiniano: o ensino como um ato responsável, Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 4, p. 835-849, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0835.pdf>.

CAVALCANTE FILHO, U; TORGA,V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica,

sócio-histórica e ideológica da língua(gem). Anais do I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória-Es, 18 A 21 De Outubro De 2011.

CELANI, M. A. A. Prefácio. In: TELLES, J. A. (Org.). Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, p.9-12.

CHOÉ, Osvaldo Francisco de carvalho. O Impacto das Tecnologias de Informação & Comunicação na Educação em Moçambique. Disponível em <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfwsMAF/impacto-das-tics-na-educacao-mocambique>>.

COUTINHO, Clara. LISBÔA, Eliana. Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a Educação no Século XXI. Revista de Educação, Vol. XVI nº 1, 2011.

DAVID, Belarmina, José (2017). A proliferação de Universidade e seu impacto na qualidade do ensino superior: Estudo exploratório com duas universidades moçambicana. Dissertação de mestrado em gestão de empresas. Instituto Universitário de Lisboa.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e educação a distância: uma aliança possível? Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 273-282, jul/dez., 2003.

FERREIRA. Padre Alberto. O papel do Ensino Superior no quadro do Desenvolvimento em Moçambique. 2013 Disponível em <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/1>

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. e CASTRO, G. (Org.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p. 113-126.

FAVERO, Rute Vera Maria .A cultura dos usos das redes na academia: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência.Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

FIGUEIREDO, L. I. B. Gêneros discursivos/textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN e os Parâmetros em ação. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: 2006

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. Educ. rev., Belo Horizonte , v. 26, n. 3, p. 335-352, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso>. access on 13 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>.

FLORES, Dall Molin; RIBEIRO, Luciano Maciel; ECHEVERRIA, Evandro Luís et al. A tecnologia da informação e comunicação no ensino superior: Um olhar sobre a prática docente. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 05) Año 2017. Disponível em <http://www.revistaespacios.com/a17v38n05/17380517.html>.

FUNES, Crisalita Armando Djeco(2012) .Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique, Dissertação de Mestrado, Università Degli Studi Di Bergamo Facoltà di Scienze della Formazione Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche Ciclo XXIII.

GATTI, A. Bernardete. formação de professores: Condições e problemas atuais; Revista Brasileira de Formação de Professores - RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009, Disponível em <http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/viewFile/20/65> Acesso em 1/1 /2016.

GABARDO, Cláudia Valéria. HOBOLD, Maria de Souza. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. 85 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

GADOTTI, Moacir. BONITEZA DE UM SONHO Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil. 2003

GARCIA, Diogo Basei. Por uma pedagogia de autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. Dissertação (Mestrado – Programa de pós graduação em Educação Área de Concentração Linguagem e Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo- - 2012, 206p.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo 2005. Polifonia e transmissão do discurso alheio no gênero reportagem. Estudos Linguísticos Disponível em: www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art1%5B6565%5D.pdf

HESS, Remi. (2006) Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS.

HETKOWSKI, Tânia M. Políticas Públicas: Tecnologias da Informação e da Comunicação e novas práticas pedagógicas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOBIM E SOUZA, Solange e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. A pesquisa em ciências Humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, São Paulo, v. 07 n.2, p. 109-122, jul/dez.2012.

JOBIN e SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: Polifonia, Alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. Bakhtin, Dialogismo e construção de sentido. Beth Brait(Org). SP. editora da UNICAMP, 1997

JUCÁ. Sandro César Silveira. A relevância dos Softwares educativos na educação profissional. ISSN 1806-5821. 2006.

JUNIOR, Arlindo Sousa; OLIVEIRA Cleber; BRAGA, Eliete; LIMA, Viviani Alves. Google Suite for education: trazendo o Google Classroom como uma perspectiva para as salas de aula usando os dispositivos móveis. II Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2017) Universidade Federal da Paraíba - Campus IV Mamanguape - Paraíba – Brasil 18, 19 e 20 de maio de 2017.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2003.

KENSKI, M. V. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LAMPERT, Ernani. O professor Universitário e a tecnologia. REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOGÍA E EDUCACIÓN N° 5 (Vol. 7) Ano 5°-2001 ISSN: 1138-1663.

LUDKE, M e ANDRÉ, M.E.D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MINAYO, M.C. de S. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 31 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Versão aprovada pelo Conselho de Ministros no dia 12 de Junho de 2012. Ministério da Educação. Moçambique. 2012. http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48. Acessado a 06/08/2018.

MACHADO, Ana Cláudia Teixeira. A ferramenta *Google docs*: construção do conhecimento através da interação e Colaboração. Vol2 – N°1 – JUN 2009 | ISSN 1982-6109.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-167.

MADEIRA, Maria Zélia de Araujo. LIMA, Maria da Gloria Soares Barbosa. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. exto contexto - enferm. vol.19 no.1 Florianópolis Jan./Mar. 2010
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000100008>

MARTINS, Maria Izabel Quevedo. KLIEMANN, Marciana Pelin. Lousa Digital Interativa: Suas Contribuições e desafios para os Profissionais da Educação. ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. PARANÁ. 2014

MARTINS, Márcio André Rodrigues (2009). Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula Ensino Fundamental. Porto Alegre. Tese(Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARZARI, Gabriela Quatrin, LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de língua, Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MASETTO, Marcos.T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. Campinas, SP. 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS. IV Congresso RIBIE, Brasília 1998.

MINED (2011). Plano Tecnológico da Educação- Tecnologias de Informação e Comunicação a Potenciar o Ensino em Moçambique. Disponível em URL:

http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Documents/Plano_Tecnologico_Educacao_1a_versao.pdf , acesso em 12 out. 2016.

MOITA LOPES, L. P “Linguagem /Interação e Formação do professor”. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Vol. 3, N° 179, 1995

MOREIRA, Gleice Maria de Oliveira. Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública: sentidos produzidos na formação continuada de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MONTEIRO, Maria Helena Walters. Ciências e Tecnologia: Produção de conhecimento em Moçambique entre 2003 a 2008- 2010. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação do instituto de Filosofia e ciências Humanas- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

MORAES, Maria Cândida (Org). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp / Nied, 2002

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e Telemáticas. Campinas, SP. 2006

MUSSOI, Eunice Maria. FLORES, Maria Lucia Pozzatti. BEHAR, Patrícia Alejandra. Comunidades Virtuais- um novo Espaço de aprendizagem. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação ISSN 1679-1916. v. 5, n. 1 (2007)

MUTTI, Regina Maria Virini, AXT, Margarete. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. Interface - Comunicação, Saúde, Educação *On-line version* ISSN 1807-5762. Interface (Botucatu) vol.12 no.25 Botucatu Apr./June 2008.

NHANISSE, Cacilda Rafael. Formação continuada em serviço: Enunciados dos professores sobre o seu percurso formativo na relação com o seu fazer pedagógico. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Porto Alegre, BR-RS, 2014

NÓVOA, António. Universidade e Formação docente. Interface - Comunic, Saúde, Educ 7. Entrevista, 2000

NÓVOA, António .Professores imagens do futuro, Lisboa: EDUCA, 2009.

ORTH, Miguel Alfredo. Ambientes virtuais de aprendizagem e formação continuada de professores na modalidade a distância. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 42-58, jan./abr. 2013

PARCIANELLO, Leudemila. KONZEN, Paulo Cezar. Docência no ensino superior: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. Disponível em <http://www.arcos.org.br/artigos/docencia-no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/#topo.2011>

PEREIRA, Gilberto Braga; SANCHIS, Isabelle Paiva; MOREIRA, Lecy Rodrigues. Sujeito, Sociedade e Discurso. Arq. bras. psicol., Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 2-13, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672010000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jul. 2016.

PEREIRA, Alice Theresinha Cybis; SCHMITT, Valdenise; DIAS, Maria Regina Álvares Correa. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Rio de Janeiro, 2007.

PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

PIEIDADE, Vaz Rebelo. PESSOA, Teresa. BARREIRA, Carlos. Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. Revista portuguesa de pedagogia. Ano 44-1, 2010, 63-82

PHILIPPI JR, A.; SILVA NETO, A.J. (2011). (orgs) Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. SP, Manole.

PHILIPPI JR, Arlindo. A questão da interdisciplinaridade nos programas de pós graduação. Novo Hamburgo, 25 set. 2009. Apresentação. Disponível em: <http://nbcgib.uesc.br/foprop/wp-content/uploads/2010/05/Arlindo-Philippi-J%C3%BAAnior-Parte-II.pdf>. Acesso em 03 Dez. 2018.

PIATTI, Célia Beatriz; URT, Sônia da Cunha. A constituição da identidade: o sentido de ser professor em Escola pantaneira. Anais do X CONPE. Disponível em: < <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/11.pdf> >. Acesso em 27 julho 2018.

PRADA, Luís Eduardo Alvaro; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas Revista Diálogo Educacional [On-line] 2010, 10 (Mayo-Agosto) : [Data de consulta: 3 / Novembro / 2016] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>> ISSN 1518-3483.

RADVANSKEI, Sónia de Fátima. A Construção da docência de Alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade: Possibilidades e influências da Formação Continuada. Dissertação apresentada

no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Paraná. 234f, Curitiba, 2015

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão (2015). Pesquisa – Formação em narrativas: Modos de(est)etizar as relações na docência. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Elvia Nunes. MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo. MENDONÇA, Alziro Furtado de. A importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. CEFET-GO, 2007 . Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Política de Informática. Aprovada pela Resolução N.º 28/2000, de 12 de Dezembro, do Conselho de Ministros. Maputo, 2000.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. Plano Tecnológico da Educação. As Tecnologias de Informação a Potenciar o Ensino em Moçambique. Versão – Set. 2011. Maputo, 2011.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Estratégia de Implementação da Política de Informática. Rumo à sociedade global de informação. Aprovado pelo Conselho de Ministros a 27 de Julho de 2002. Maputo, 2002.

ROHLING, Nívea. A PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CAMINHOS POSSÍVEIS. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 15(2), 2014.

SALIMO, Gabriel Ismael. Os Desafios da Era Digital no contexto do Ensino Superior em Moçambique. Tese de (Doutorado) em Ciências de Informação. Universidade Fernando Pessoa Porto, 2017.

SALGADO, Rodolfo, Cipriano João. A Interação dialógica em Educação a Distância: A Produção de sentido numa perspectiva (est)ética. Tese de Doutorado em Informática na Educação- Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira. Docência online: rupturas e possibilidades para a prática educativa. Dissertação de mestrado em educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2006

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SANGONET. Inclusão Digital em Moçambique: um desafio para todos, relatório de Moçambique, CIUEM. 2009

SOUZA, Affonso. SOUZA, Flávia. Uso da Plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: Relato de aplicação no ensino médio, 2016

SOUZA, Elmara Pereira; OLIVEIRA, David. A produção da subjetividade em ambientes virtuais de aprendizagem para a formação docente online. enped, 2012

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância, Educação em Revista |Belo Horizonte|v.30|n.03|p.245-265|Julho-Setembro 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a11.pdf>. acessos em 10 jul. 2016.

SELLI, Susane Maribel. Docência dialógica na formação de professores, Porto Alegre, 2012, p.10

SELLI, Susane Maribel. Reverberação de uma metodologia dialógica em experimentações com Tecnologias Digitais de uma escola de educação do campo. Tese de Doutorado em Informática na Educação- Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2017

SILVEIRA, Paloma , Dias. AXT,M. Da formação docente em serviço ao espaços de criação na sala de aulas. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 3, Número 1, Abril de 2011

SILVEIRA, Paloma Dias; AXT, Margarete. Pesquisa, dialogismo e produção de sentidos. Rev. Polis e Psique, 2015; 5(2): 69 – 87

SILVESTRE, Magali Aparecida; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Modelos de Formação e estágios curriculares. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Volume 05 / n. 05 ago.-dez. 2011 Disponível <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/10/36/1>, acesso em 11 de março de 2016.

SINGO Félix NHANISSE,Cacilda ;CIVITAS BRASIL MOÇAMBIQUE: percursos de uma parceria académica. In:HETKOWSKI,Tânia Maria, MULLER,Daniel Nehme. AXT,Margarete. (org). Cultura digital e espaço escolar: Salvador: EDUNEB, 2014.

SINGO, Félix. TIC tratadas como tema transversal no currículo de formação de professores. EDUCAR-UP, 2015

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Maria Isabel de. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador EDUFBA – 2010

SOBRAL, A. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.103-121.

SOBRAL, A. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*. n. 3, v. 1, p.121-126, 2009.

SOUZA, Elmara Pereira de, SENA, Claudia Pinto Pereira. Formação de Professores em Ambiente Virtual de Aprendizagem: a mineração de dados contribuindo para a análise das interações. *Porto Alegre*, v.14, n.2, jul./dez. 2011. *INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: teoria & prática* ISSN impresso 1516-084X ISSN digital 1982-1654.

TARDIF, M. E LESSARD, C. O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petropolis: Vozes, 2008.

TEODOROSKI. Rita de Cássia Clark; COSTA, Janine Souza. A Educação Superior na era Digital: A Tecnologia a favor da Construção do Conhecimento. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. 2013.

TIMBANE, Sansão Albino. “Dilemas éticos no coletivo: vivências de valores e o fundamento *a munhu i munhu ka vanhu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas)” Tese de Doutorado em Informática na Educação- Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016.

THIVES, Patrícia Ferreira. As Vozes sociais na constituição da identidade docente. VII. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UNIVALI-Itajaí-SC. ANPESUL, 2008.

TRISOTTO, Rejane Maria de Almeida. Saberes docente para o ensino da escrita: estudo comparativo entre estudantes do curso de Pedagogia. *Fórum Lingüístico*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 115-127, jan./jun. 2011.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Ensino Superior. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, de 5 a 8 de julho de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. Classificação de softwares educacionais
http://penta3.ufrgs.br/midiasedu/modulo13/etapa2/leituras/arquivos/Artigo4_2.pdf.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro Docência Universitária na Educação Superior
(s/d) disponível em
<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAVALA, Armando João. Exercício de Cidadania na escola pública moçambicana apoiado por um jogo digital educacional: Projeto Civitas. Tese de Doutorado em Informática na Educação- Programa de Pós-graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

Anexo I: Programa Temático de Métodos de Estudo e Investigação Científica

No	Temas	Horas de contacto	Horas de estudo
1	<p>I. <u>Introdução</u></p> <p>Exigências e desafios no ensino universitário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades e privilégios que o ensino superior oferece. - Responsabilidade do estudante no ensino superior. 	2	2
2	<p>II. <u>Métodos de estudo na universidade</u></p> <p>II.1. Planificação do estudo:</p> <p>II.1.1. Importância da planificação do estudo;</p> <p>II.1.2. Condições ambientais e psicológicas para o estudo;</p> <p>II.1.3. Organização, planificação e métodos de estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do tempo/ horários de estudo; • revisão e sistematização das matérias; • realização das tarefas (exercícios, pesquisa, projectos, actividades laboratoriais, actividades de campo entre outras) • Técnicas de estudo na modalidade presencial e a distância: <ul style="list-style-type: none"> - individual - em grupo 	6	10
3	<p>II.2. Suporte tecnológico (TICs) para estudo e pesquisa</p> <p>II.2.1. Internet como instrumento de pesquisa</p>	9	15

	<ul style="list-style-type: none"> • Motores de busca na Internet • Categorização das buscas na Internet • Técnicas de busca na Web • Combinação de várias técnicas de busca <p>II.2.2. A Web 2.0</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma visão das ferramentas da web 2.0 para a educação • Como usar a web 2.0 na pesquisa <p>II.2.3. Bibliotecas virtuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revistas científicas eletrônicas • Os e-Books • Os e-Readers • Revistas indexadas 		
4	<p>II.2.4. Ferramentas de produtividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapas conceptuais • O CmapTools • O MS Word • O MS Excel • O MS PowerPoint 	9	12
5	<p>III. <u>Pesquisa científica</u></p> <p>III. 1. Pesquisar para quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas; - Formular teorias; - Testar teorias. <p>III. 2. Tipos de conhecimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Senso comum (conhecimento ordinário); - A ciência (conhecimento científico); - O corte epistemológico entre os saberes (Gaston Bachelard) <p>III. 3. Postura do pesquisador na pesquisa (Questões éticas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modéstia, humildade, honestidade, equidistância, autonomia, beneficência, justiça e equidade. 	10	16

	<p>III. 4. A estrutura do projecto de pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceito de projecto de pesquisa; - Elementos básicos da pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> • Linha de pesquisa; • Tema; • Justificativa; • Revisão da literatura; • Delimitação do tema de estudo (A linha de pesquisa, o tema, o objecto, o aspecto de estudo - conteúdo explícito, espaço e tempo justificados) • O problema de pesquisa; • Os objectivos (Geral e específicos); • A hipótese; • Métodos de abordagem da pesquisa: Quantitativos e Qualitativos; • Metodologia: análise dos materiais, tratamento dos resultados, sintetização e apresentação dos resultados • Referencial teórico de análise • Relevância da pesquisa ou grau de universalização da pesquisa; • Orçamento e cronograma. 		
	<p>Etapas de elaboração de uma pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepção do projecto (Plano provisório); - Levantamento das fontes bibliográficas e documentais (Leitura exploratória, analítica e interpretativa - Ficha de leitura); - Trabalho de Campo; - Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa (Cruzamento de dados bibliográficos e de campo); - Elaboração do relatório: <ul style="list-style-type: none"> • Introdução (Reflexo do projecto e dos capítulos); • Desenvolvimento; 	6	10

	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão (Reflexo do conteúdo do trabalho, das constatações e inclui a confirmação ou refutação da hipótese). 		
6	<p>Aspectos gráficos e técnicos de redacção do trabalho científico de acordo com as normas da UP</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos pré-textuais: capa; página de rosto; índice; dedicatória; agradecimentos; resumo lista de mapas, quadros, tabelas e imagens; - Elementos textuais: introdução, desenvolvimento; conclusão e bibliografia. - Elementos pós-textuais: apêndices e anexos. - Forma gráfica do texto (Espaçamento, margens, letra); - Referencias bibliográficas no corpo do texto; - Citações literais (de mais e menos de 3 linhas); - Notas de roda pé; - Técnicas de indicação da bibliografia. 	6	12
Subtotais		48	77
Total		125	

Fonte: Universidade Pedagógica-Direção Pedagógica