

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CACILDA RAFAEL NHANISSE

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO:
Enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o
fazer pedagógico**

**Porto Alegre
2014**

CACILDA RAFAEL NHANISSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Margarete Axt

Porto Alegre

2014

Linha de Pesquisa: Educação: Arte, Linguagem, Tecnologia.

Temática: Estudos em Linguagem Interação e Cognição

Esta pesquisa tem vinculação com o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LELIC/UFRGS) e, mais especificamente, com o Projeto CIVITAS: Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço.

Agradecimentos

A Deus, pela minha existência.

Aos meus irmãos que sempre me apoiaram e me incentivaram a percorrer a trajetória acadêmica.

A minha mãe, mesmo com um vago entendimento do processo acadêmico, nos questionamentos constantes “*afinal, quando é que vais terminar, não terminas?*”

Aos professores Félix e Brígida, pelo encorajamento e por terem acreditado em mim.

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

As minhas maninhas Maribel e Joelma, que incansavelmente fizeram a leitura e releitura do meu trabalho. Agradeço de um modo especial a Joelma sobretudo pela paciência e companheirismo, por ter confiado em mim.

Aos professores Jorge, Sandra de Deus e Félix, pelo apoio e apreciações na qualificação do projeto de dissertação, me amparando para que eu pudesse caminhar melhor nessa dissertação.

A Paulinha, minha companheira das madrugadas, o meu muito obrigado, pela parceria nas viagens, as risadas na “vaca”, o carinho e o tanto que me ensinaste neste tempo durante o trajeto POA-Cruzeiro do Sul.

Ao LELIC, pela acolhida, apoio e encorajamento.

As minhas meninas Naty e Sheila, pelo incentivo, apoio nos momentos de angústia dessa caminhada estudantil “*tia Cacy, vai que tu consegues*”.

Ao apoio incondicional do CIUP, meu lar, minha família.

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

Ao MCT, CNPq, UFRGS/PPGEDU pela oportunidade.

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

Divido com todos vocês a alegria desta experiência.

Khanimambo, Ndza kensa!

Dedico este trabalho

Ao meu irmão Alfredo e sua Esposa Jancarla, pelos ensinamentos,
Que, dentro das suas possibilidades sempre me proporcionaram o direito de estudar.
Que eu saiba passar um pouco dessas instruções aos meus filhos no futuro!

LISTAS DE SIGLAS

CIVITAS – Cidades Virtuais com Tecnologias para aprendizagem e Simulação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CIUP – Centro de Informática da Universidade Pedagógica

ESTEC – Escola Superior Técnica

FACED – Faculdade da Educação

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (Moçambique)

LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição

MCT – Ministério de Ciências e Tecnologia (Moçambique)

MINED - Ministério da Educação (Moçambique)

MEC - Ministério da Educação (Brasil)

PPGEDU – Programa de Pós- Graduação em Educação

SMEC – Secretaria Municipal da Educação e Cultura

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UP - Universidade Pedagógica

Lista de Figuras e Tabelas

Figura 1: trabalho individual sobre a escrita	92
Figura 2: trabalho individual sobre a escrita	92
Figura 3: trabalho individual sobre a escrita	93
Tabela 1 Trabalhos desenvolvidos pelo projeto Civitas	32
Tabela 2: Organização da estrutura curricular	43
Tabela 3: Temática 1: formação do Civitas em relação a outras formações	73
Tabela 4: Temática 2: Viabilidade do Civitas na sala de aula	76
Tabela 5: Temática 3: contribuição do Civitas para a prática docente	79
Tabela 6: Temática 4: o uso de tecnologias digitais na sala de aula	82
Tabela 7: Temática 5: a continuidade do projeto	84
Tabela 8: Temática 6: pontos positivos e negativos do projeto	85
Tabela 9: Temática 7: sugestões para o projeto	88

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Memórias da escola: buscando compreender as relações dialógicas	13
1.2 Trilhando caminhos em busca de um ponto comum	20
1.3 O encontro com as práticas inventivas	29
2. REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE	37
2.1 Um breve olhar sobre a formação continuada em Moçambique	42
2.2 Um breve olhar à formação continuada de professores na perspectiva brasileira	51
2.3 O Projeto Civitas	53
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	58
3.1 Caracterização do contexto onde decorre a ação da pesquisa	61
3.2 Construção do material de registro	64
3.3 Estreitando relações a partir da análise de dados: enunciados interpretativos	68
3.3.1 Os enunciados das professoras participantes da formação em andamento do projeto Civitas – (EG1 – Enunciados Grupo1)	71
3.3.2 Os enunciados das professoras participantes das edições anteriores da formação do projeto Civitas –(EG2 – Enunciados Grupo 2).....	71
3.3.3 Os enunciados das professoras participantes da formação do projeto Civitas Pró-África – (EG3 – Enunciados Grupo 3).....	72
3.3.4 Tabela 3: Temática 1: formação do Civitas em relação a outras formações	73
3.3.5 Tabela 4: Temática 2: Viabilidade do Civitas na sala de aula	76
3.3.6 Tabela 5: Temática 3: Contribuição do Civitas para a prática docente.....	79
3.3.7 Tabela 6: Temática 4: O uso de tecnologias Digitais na sala de aula.....	82
3.3.8 Tabela 7: Temática 5: a continuidade do projeto.....	84
3.3.9 Tabela 8: Temática 6: pontos positivos e negativos do projeto.....	85
3.3.10 Tabela 9: Temática 7: sugestões para o projeto	88
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
5. REFERÊNCIAS	99
6. ANEXOS	105

Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática de sala de aula, a fim de compreendermos alguns aspectos que abrem ou não o processo criativo na ação docente. O trabalho faz parte da linha de pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia. Vinculada ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC/UFRGS - e, mais especificamente, ao Projeto Civitas - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço, com interface nos processos criativos que levam a práticas docentes inventivas. O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os caminhos metodológicos foram embasados em pesquisa qualitativa com foco nos enunciados dos professores, onde colocamos o “Projeto Civitas” como estudo de caso. Para a obtenção do material para a análise foram utilizados materiais escritos no diário de bordo, questionários e entrevistas semiestruturadas. Considerou-se para a realização da presente dissertação, dois campos empíricos, associados à educação básica-Ensino Fundamental, anos iniciais e Educação infantil: (1) Espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas na cidade de Maputo-Moçambique, vinculados ao projeto Civitas UFRGS/UP de cooperação internacional em pesquisa pelo edital Pró-África/CNPq; (2) espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas municipais do interior do Rio Grande do Sul-Brasil, vinculadas a convênios Civitas UFRGS de cooperação em pesquisa-extensão com secretarias da educação Municipais (SMEDs). O material que analisamos trata-se de enunciados produzidos pelos professores participantes do processo de formação continuada nestes dois campos empíricos, respeitando as particularidades de cada país, pontuando alguns aspectos de reflexão. Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo prazo num processo contínuo, que pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz a criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente.

Palavras - Chave: formação continuada, relação dialógica, aprendizagem, educação básica

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los profesores piensan y evaluar acerca del proceso de la formación continúa en relación con su práctica en el aula con el fin de comprender algunos aspectos que se pueden abrir o no la enseñanza del proceso creativo en la acción. El trabajo es parte de la línea de investigación Educación Artística, Lengua, Tecnología. En relación con el grupo de investigación del Laboratorio de Investigación sobre el lenguaje, la interacción y cognición, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC / UFRGS - y, más concretamente, el Proyecto Civitas - Ciudades Virtuales Tecnologías para el Aprendizaje y la simulación , cuyo principal objetivo es la formación continua de los docentes en servicio, con una interfaz en los procesos creativos que llevan a la facultad inventiva práctica. Principal filósofo ruso teórico del estudio Mikhail Bakhtin. Los enfoques metodológicos se basan en la investigación cualitativa con enfoque en conjunto de profesores, donde ponemos el "Proyecto Civitas " como estudio de caso. Para obtener material para análisis de materiales escritos en el libro de registro, se utilizaron cuestionarios y entrevistas semi - estructuradas. Considerado para la realización de esta disertación, dos campos empíricos, vinculados a la educación primaria básica, principios de los años y la educación del niño : (1) Áreas de grupos de entrenamiento y sus maestros de escuelas públicas de la ciudad de Maputo , Mozambique, vinculados el proyecto Civitas UFRGS / UP para la cooperación internacional en la investigación por edicto Pró-África/CNPq , (2) espacios para grupos de entrenamiento y sus maestros de las escuelas municipales en el interior de Rio Grande do Sul , Brasil, vinculado a los acuerdos de Civitas UFRGS la cooperación en la investigación, los departamentos de educación de extensión Municipal (Smeds) . El material analizado está en enunciados producidos por los profesores que participan en el proceso de educación continua en estos dos campos empíricos, respetando las particularidades de cada país, poniendo de relieve algunos aspectos de la reflexión. Los resultados apuntan a una formación continuada con experiencia a largo plazo en un proceso continuo , que puede permitir que las actividades de la práctica docente capaz de proporcionar a los estudiantes la alegría de aprender a través de prácticas inventivas , abriendo la posibilidad de dar voz a los niños y, en consecuencia , satisfacción al profesor para su práctica docente .

Descripción: educación continúa, relación dialógica, aprendizaje, educación básica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Educação Arte, Linguagem, Tecnologia e ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LELIC/UFRGS - e, mais especificamente, ao Projeto CIVITAS - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, cujo foco principal é a formação continuada de professores em serviço. O estudo tem como principal teórico o filósofo russo Mikhail Bakhtin¹

Diante da velocidade com que a informação se move frente a um mundo em constantes mutações, o papel da formação da inicial e continuada de professores vem mudando, exigindo atualizações nos processos curriculares, nas práticas pedagógicas, fazendo com que os processos sejam contínuos. 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. Referências atuais caminham em direção a trabalhos colaborativos partindo de processos dialógicos, e a escola opera como espaço de (auto) formação, (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2009).

Tendo surgido a partir do meu interesse pelo Projeto Civitas e, principalmente, sobre como o mesmo acontece nas escolas brasileiras, essa dissertação pretende trazer algumas contribuições no que se refere à visão que os professores possuem sobre o projeto e a prática em sala de aula a partir da formação e metodologia propostas pelo Civitas: a interação dialógica e a construção de práticas inventivas.

Axt ajuda-nos a perceber o conceito de interação dialógica quando diz que:

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)

toda relação dialogal, enquanto efeito de uma interação dialógica, implica necessariamente a alteridade (i.e. nas formas de outrem ou de Outrem) e que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. (AXT, 2008, p. 100).

Sua reflexão nos leva a compreender que a interação dialógica entre os professores e destes com seus alunos no contexto escolar e comunitário torna-se fundamental, pois pode possibilitar diferentes aprendizagens contribuindo na consolidação de novos saberes emergentes da prática docente. A interação dialógica, seja como pressuposto teórico de formação de professores, seja como proposta metodológica de pesquisa, fundamentada no dialogismo bakhtiniano, considera todos os sujeitos do processo, respeitando-os e entendendo que sua participação/intervenção/interlocução é imprescindível e indispensável para que tanto a formação, como a pesquisa possam ocorrer.

Esta dissertação gira em torno dos resultados obtidos na formação realizada com professores dos anos iniciais da educação básica, e também da educação infantil, e seus efeitos nas aprendizagens em sala de aula, tendo como pressuposto norteador a interação dialógica. Em outras palavras, é do interesse dessa investigação, saber o que produz (se de fato produz) uma formação sustentada pela interação dialógica, na percepção e no dizer dos professores que passam/passaram por esta formação; como consideram que são/foram afetados por esta experiência formativa; e como enunciam o modo como esta formação perdura/perdurou em sala de aula, se é possível que uma formação internacional dialógica sustente práticas pedagógicas inventivas.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: parte de uma introdução e três capítulos. **O primeiro capítulo** concerne à introdução, pontuando um evento que marcou meu ingresso na escola primária. Faço desta memória o mote para me aproximar da compreensão do processo de constituição de relações dialógicas usando a teoria bakhtiniana. Em seguida trago o meu encontro com as práticas inventivas que acontece a partir da minha inserção no grupo de pesquisa do Lelic e, mais especificamente, do meu envolvimento com o Projeto Civitas. Na perspectiva de

conhecer um pouco mais sobre a formação docente desenvolvida por este grupo de pesquisadores, adentro algumas produções e formulo minhas questões de pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a revisão bibliográfica, resultante de minhas leituras em torno da formação docente, usando teóricos como: Pérez Gomes (1997), Nóvoa (1992,1997,) Schon (1997), Imbernón (2009), em seguida trago uma breve abordagem sobre a temática referenciando Moçambique e Brasil, como forma de situar ao leitor, uma vez que o presente trabalho é desenvolvido considerando dois campos empíricos separados geográfica e culturalmente, pontuando alguns pontos de reflexão.

No terceiro capítulo aponto os caminhos metodológicos da pesquisa de cunho qualitativo, fundamentados no filósofo russo Mikhail Bakhtin, bem como o Projeto Civitas enquanto foco para o desenvolvimento investigativo, delineando o objeto de estudo e a produção de dados e para a análise dos registros, na qual foram usadas técnicas, como entrevistas, questionários e o diário de bordo.

1.1 Memórias da escola: buscando compreender as relações dialógicas

Inicio esta escrita com as lembranças do meu primeiro dia de aula. Fato significativo em minha vida e que me dá abertura para pensar no modo como as relações entre os sujeitos e, mais especificamente, as relações entre professor e aluno podem se constituir no universo escolar. Menina tímida, vinda do interior, a sul de Moçambique, para a cidade de Maputo (capital), mal falava português, mas tinha que ingressar no ensino primário².

No contexto moçambicano, a questão da língua é um dos fatores que influencia no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que a maior parte dos alunos que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino, o português. Isso acontece porque Moçambique é um país caracterizado pela sua multiplicidade linguística e cultural e,

² Para o Brasil, ensino fundamental séries iniciais e finais, ao longo do trabalho irei considerar como Educação básica como forma de enquadrar as duas realidades.

segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - INDE, (2004) existem no país cerca de vinte (20) línguas Bantu. A centralidade da língua portuguesa na constituição do país como nação e sua obrigatoriedade na escola e nas repartições públicas teve o seu marco após a Independência. De acordo com Firmino (s/d, p.8), “no Moçambique independente foi conferido o estatuto de língua oficial ao português, o que significa que, tal como no período colonial, continua a ser a única língua usada em funções oficiais”. Perante este panorama, podemos pensar como esta obrigatoriedade tem operado para os alunos nos primeiros anos de escola.

É importante salientar que muitas crianças, em especial das zonas rurais, têm o seu primeiro contato com a língua portuguesa quando ingressam no ensino primário e este lugar é o único em que se ouve a língua portuguesa. Nhongo (2009) assevera que as diferenças de acesso à língua portuguesa entre o campo e a cidade fizeram com que se pensasse sobre esta questão, o que culminou com as primeiras iniciativas do Ministério da Educação (MINED) em realizar estudos pilotos, em duas províncias do país, sobre a implementação do ensino em línguas nacionais (bantu e português), os estudos tiveram duração de quatro (04) anos, onde os resultados foram satisfatórios. Em 2004, o ensino bilíngue³ foi instituído como diretriz para o ensino primário.

Do meu primeiro dia de aula tenho bem viva a imagem do trajeto da casa à escola, dos colegas e da professora. Na sala o estranhamento tomou conta de mim quando olhei para os lados e não vi alguém que conhecesse, as lágrimas rolavam em meu rosto, mas tratei de calar logo em seguida porque era a única criança a chorar. Na hora da chamada quando a professora viu que em nenhum momento eu me fiz presente, ela me fez a seguinte pergunta:

- *Qual é o seu nome menina?*
- *Eu respondi: Cidinha!*
- *Você não é a Cacilda? Perguntou a professora!*

³ Nos programas bilíngues, a segunda língua tem servido como auxílio no processo de ensino aprendizagem no programa monolíngue, devido algumas razões como: o próprio modelo bilíngue adaptado prever essa concepção, como auxiliador e pelo fato de não conseguir a curto e médio prazo cobrir todo o país (INDE/MINED-1999, 2004)

Recordo-me que não respondi, pois Cidinha era o nome que eu conhecia. O medo tomou conta de mim outra vez, a professora me chamava de um nome que não era o meu. Cidinha com apenas poucas noções básicas de Português, mal percebia o que a professora falava já que era justamente o Português a única língua de contato em sala de aula: como dizer à professora sobre a sua dificuldade de percepção? Na hora do recreio não saí da sala, estava eu bem juntinha da minha sacola de livros, logo depois Uph! Tocou o sino, hora de ir para casa, o meu irmão esperava-me no portão da saída.

Perguntou todo empolgado à sua irmã “caçula” de como tinha sido o primeiro dia de aula, respondi:

- Fiquei sentada na cadeira e a professora falou, cantou e me chamou de outro nome.

Ele não percebeu o que eu havia dito, queria saber se eu já tinha feito amizades, se havia brincado no intervalo, se eu havia comido o lanche. Como podia perceber, ele era três anos mais velho que eu!

Penso que a professora não observou que eu não tinha a relação de pertença daquele nome, em casa chamavam-me por Cidinha, esse era o meu nome, o outro era desconhecido. Também, as relações entre professora e alunos (e neste caso, eu) costumavam ser muito formais, sem aproximação de afeto, carinho que consideramos essenciais para quebrar o distanciamento da relação professor e aluno em sala de aula.

Os dias foram passando e a professora continuava a chamar-me por Cacilda, cheguei a pensar que era do gosto dela chamar-me por aquele nome. Quando um belo dia a professora interceptou o meu irmão e lhe falou que eu tinha que saber o meu nome da escola, foi aí que fiquei a saber que tinha dois nomes, de casa e da escola, que Cidinha era o diminutivo de Cacilda.

Ao olhar para este acontecimento em minha vida, passo a me aproximar, primeiramente, do conceito de enunciado proposto por Bakhtin, quando:

[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Assim, percebe-se a importância do sujeito que enuncia e que ao fazê-lo, na interlocução com outros sujeitos, que possuem outras histórias e trajetórias diferentes das suas, produzem-se relações de (não) sentido, que tanto podem sustentar, quanto bloquear os processos dialógicos em curso.

Penso que a professora poderia ter feito a escuta do processo pelo qual eu estava passando, acolhendo uma parte da minha história de vida que aos poucos estava se manifestando em nossas primeiras interlocuções, explicando que o meu nome era Cacilda e que em casa chamavam-me por Cidinha.

O posicionamento da professora parece evidenciar uma prática docente que não estava atenta ao cuidado com o outro, pois delegou a um terceiro (no caso meu irmão) a função de me explicar a situação que estava acontecendo, de me inserir naquele contexto. Algo que poderíamos ter construído juntas. Deste modo, ao distanciar-se da responsabilidade, ao delegar ao outro a ação, a professora não atende responsiva e responsabilmente ao diálogo que está se constituindo, no qual eu espero que ela venha ao meu encontro e me faça compreender o motivo de me chamarem de Cidinha em casa e Cacilda na escola.

Entendo que a professora precisa acompanhar seus alunos e acolhê-los em seu processo de ingresso na escola, o encontro com os colegas, com as rotinas e especificidades daquele espaço; e isso, acredito que aconteça de modo mais tranquilo quando temos condições de olhar para estas situações com um certo distanciamento para compreender o que se passa, pois o encontro com o outro e o acolhimento ao contexto de cada sujeito não se estabelece de modo impositivo, como algo que possa seguir um protocolo de ações que os professores devem ou não atender quando em contato com seus alunos, mas sim algo que se intensifica ao ser vivido e experimentado no acontecimento de cada encontro.

Em nossas relações nos deparamos com sujeitos diferentes uns dos outros, e cada um é único no lugar de onde enuncia; e isso, como pressuposto, o faz responsável pelos seus atos. Quando enunciamos estamos sempre em busca de uma resposta do outro que, por sua vez, está à espera da nossa resposta. Mesmo que não expressemos oralmente nosso desejo, que não cobremos do outro uma resposta àquilo

que nos interpelou, ainda assim, esperamos um retorno. Cidinha esperou da professora a continuidade de um diálogo que parecia interrompido pela palavra que não fazia sentido em seu universo de criança tímida, e que precisava aprender numa língua que não era a sua. O que significava Cacilda para Cidinha? Um nome, um apelido, ou um desejo da professora de chamar-lhe deste modo? Por que Cacilda e não Cidinha? Perguntas e sentidos jogados na arena das relações aguardando uma resposta.

Para Bakhtin, “não há álibi na existência”, e os atos do sujeito, sejam ou não voluntários, são responsabilidade sua, ou melhor, “responsabilidade” sua, isto é, responsabilidade pelo ato e responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos (SOBRAL, 2005a, p. 20-21).

Nessa interação dialógica na qual os sujeitos esperam a resposta do outro, 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) 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)

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”. Bakhtin (2003) busca explicar a complementaridade da relação eu/outro, no conceito de exotopia /excedente de visão, pois segundo ele, essa capacidade de excedente de visão que o outro tem sobre “eu” é devida à sua posição exterior, em que o outro consegue ver mais do que o próprio “eu” consegue ver,

“eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter

retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Esse “outro”, do seu lugar, dá ao “eu” o acabamento que “eu” sozinho não pode realizar. Temos necessidade da presença do outro em nossas vidas para que possamos nos completar com o excedente de visão que o outro tem sobre nós. Ainda nesta mesma perspectiva, Freitas (2007) salienta que reconhecer o outro é indispensável nesse movimento exotópico.

[...] 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 arquitetônica 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)

Entretanto, um enunciado busca outro enunciado e assim se produz um emaranhado de enunciados, não por provocar confusão, mas por constituir –se pelos diferentes discursos dos sujeitos em interlocução ao produzi-los. Ao buscar o conceito de relações dialógicas nesse momento entendo que o mesmo me ajuda a compreender o processo vivenciado por mim nas relações que construí, tanto durante meus percursos escolares, quanto agora no âmbito da pesquisa.

Para Bakhtin (2003) as relações dialógicas constituem-se pela produção dos enunciados no discurso estando estes imersos nas memórias e histórias desses sujeitos. Segundo ele, o homem é um ser social por natureza, sendo que precisa do outro para se comunicar. Nessa relação existe um confronto de enunciados carregados de visões diferentes sobre o mundo, gerando uma atitude de concordância ou discordância.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do 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. Aplica-se totalmente na palavra e essa entra no tecido dialógico da vida humana no simpósio Universal [...]. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. (BAKHTIN, 2003.p. 348)

Se viver é participar do diálogo, como diz Bakhtin na citação acima, ao longo da minha vida fui construindo interações nos grupos a que pertencia, e me constituindo enquanto sujeito, descobrindo meu espaço e meu lugar. No entanto, eu ainda não tinha condições de compreender o processo de construção de relações dialógicas nessa dimensão conceitual até iniciar meus estudos da teoria bakhtiniana.

Porém, agora eu consigo olhar para os acontecimentos da minha vida, sustentada em uma teoria e compreender como vai se constituindo essa dialogia nas relações que estabelecemos com o outro e com a própria vida, produzindo sentidos que vamos incorporando aos nossos enunciados. O mesmo se passa na pesquisa. E, na relação com o outro (sujeitos da pesquisa, também o grupo de pesquisa LELIC e outros de referência) que vão se constituindo os sentidos resultando em achados.

Para Bakhtin (2003, apud SELLI, 2011, p. 84), o sentido não acontece de forma isolada sem que seja considerada a existência e importância do outro, pois se constrói nas trocas enunciativas que se produzem na interação verbal entre os interlocutores numa cadeia contínua em que não existe nem o primeiro nem o último enunciado. Bakhtin considera que, nas trocas enunciativas, os sentidos a serem produzidos são virtualmente ilimitados, na medida em que um sentido pode gerar outro sentido, dependendo do momento e contexto da enunciação: a cada vez que o enunciado for dito ele ganhará outro sentido porque estará inserido em um outro momento de comunicação.

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)

Bakhtin (2003, p. 271) diz que toda compreensão da “[...] fala viva é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é preche de resposta.” Partindo dessa ideia, é possível entender que, no processo de interação, o interlocutor presente é capaz de direcionar a palavra do outro sem perder de vista falas, vozes, valores e concepções, fazendo-se ouvir a partir das enunciações que se produzem: e deste modo as relações vão se constituindo. Assim, passei a entender como se constituiu minha trajetória. O

outro cuja importância e presença descobri em minha vida contribuiu para que eu conseguisse perceber quem eu sou e em que posso tornar-me.

Cidinha encontrou Cacilda, mesmo que tenha sido através da palavra do irmão e da família, mas de algum modo há de se ouvir a voz da professora nesse encontro, pois mesmo sem ter tomado para si a responsabilidade deste ato, ainda assim fez a escuta do que se passava e delegou ao irmão os encaminhamentos para o desenrolar deste acontecimento.

A professora parece não ter assumido o ato de acolher Cidinha naquele dado momento tão delicado da sua vida. Mas também não foi indiferente e de algum modo a resposta chegou até a menina e outros enunciados foram tecendo essa rede de sentidos da relação com a professora. Por isso, não se trata de avaliar se a professora agiu certo ou errado na situação de Cidinha, mas de pensar sobre o modo como vamos constituindo as relações com o outro e como os vínculos vão se fortalecendo, se intensificando e que caminhos vamos desenhando para que as relações se estabeleçam num processo dialógico.

E, de igual modo, Cacilda encontrou em si, no ato da pesquisa a pesquisadora... E, sobre essa relação com a pesquisa, o campo empírico e seus sujeitos que desejo contar...

1.2 Trilhando caminhos em busca de um ponto comum

Dizia o pintor holandês Van Gogh que não queria ver novas paisagens mas novos olhares para a mesma paisagem⁴. Perante a reflexão do pintor me remeto a pensar em como podemos olhar para a educação em Moçambique de modo a contemplar esta diversidade cultural que nos envolve, fazendo com que os espaços escolares se transformem num lugar de múltiplas possibilidades de aprendizagem para a criança experimentar, criar, inventar situações e soluções inusitadas para as

⁴ Revista “Caminhos para elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada, como ampliar tempo e espaços e oportunidades Educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem” coordenada por Jaqueline Moll, Brasil SEB/MEC, 2011.

questões que aparecem no seu cotidiano. É talvez este tempo de estudos e pesquisa na UFRGS, vivências e experiências em formação continuada nas escolas brasileiras, que me possam ajudar a pensar possibilidades para as escolas moçambicanas.

Moçambique é um país dividido em três regiões (Norte, Centro e Sul) culturalmente diferenciadas, com clãs, línguas bantu, totalizando 20 línguas que, de modo geral, a escola ignora. Um avanço nesta direção é a situação bilíngue nas escolas primárias. Mas é preciso avançar mais, formar professores, incluir mais escolas que enfoquem o ensino bilíngue, principalmente nas zonas recônditas em que as crianças muitas vezes só têm o contacto com a língua portuguesa na escola, e a introdução de um ensino bilíngue pode afastar esta sensação de estrangeirismo da língua portuguesa no seio dessas comunidades. (NHONGO,2009)

Durante meu trabalho na Universidade Pedagógica – UP, deparo-me com um acontecimento inusitado, a vinda de pesquisadores brasileiros por meio do Projeto Civitas Pró-África⁵. Esse acontecimento mexe com meus conceitos sobre educação, me apresentando um novo modo de pensar a sala de aula. A curiosidade foi-me corroendo, quando então resolvi - me inteirar mais sobre o projeto: disseram-me que era um projeto que tinha como propósito criar alternativas metodológicas para o ensino primário com uso de tecnologias, mas não exclusivamente tecnologia com conteúdos digitais.

Recordo-me vagamente das primeiras conversas entre o Prof. Dr. Singo⁶ e o Prof.Dr. Lourenço⁷, sobre o projeto Civitas, precisamente em 2009. Vi o empenho desses profissionais fazendo contactos com as escolas do ensino primário e as respectivas instituições de tutela⁸. Acompanhei as primeiras negociações até a criação

⁵ 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, José Ricardo Kreutz, Daniel Nehme Muller, Félix Singo, Brigida Singo, Paloma Dias Silveira. Tem como financiadores o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Auxílio financeiro.

⁶ Prof. Dr. Félix Singo, é docente da Universidade Pedagógica, diretor do Centro de Informática da mesma Universidade e coordenador do projeto Civitas em Moçambique.

⁷ Dr. Lourenço Cossa, á época doutorando na UFRGS/FACED, que auxiliou nos contatos iniciais com as escolas para aderirem ao Projeto.

⁸ Direções distritais e municipais de educação

do grupo de pesquisadores Civitas-Moçambique constituído por docentes da UP⁹. Sendo a Universidade Pedagógica - UP, uma instituição vocacionada para a formação de professores, o acolhimento de propostas inovadoras surge como suporte para própria universidade. Sendo o ensino primário a área que carece de atenções redobradas por ser esta a fase fundamental para aprendizagem da criança, os investimentos nessa área são de extrema importância.

A formação de professores tem concentrado interesses de governos, pesquisadores em educação de vários países da Europa, América..., pontuando elementos como políticas educacionais de avaliação educacional e da formação inicial e continuada de docentes. Segundo Neto (2006), o interesse maior pela formação de professores teve o seu maior destaque na década de 1980 quando os países que detêm uma economia desenvolvida mostraram-se preocupados com os resultados obtidos pelos alunos da Educação Básica. O autor exemplifica estudos feitos nas escolas norte-americanas, que apontam para a qualidade da formação de professores como uma causa provável para o baixo desempenho dos alunos.

Discorre o autor que esta conclusão resultou numa dupla consequência: a necessidade urgente de definição de políticas públicas que dessem conta de formar bons professores; por outro lado, ao se focar a qualidade da educação sobre os professores subcarregava a responsabilidade sobre os professores pelos insucessos da política educacional. Esta constatação mexeu com vários países do mundo que resultou em revisão dos processos educativos.

Os resultados dessas proposições são percebidos na reunião da UNESCO, em Conferencia Mundial realizado em 1990 em Jontiem, Tailândia com objetivos de tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Com o lema "educação de qualidade para todos", este marco resultou nos países signatários à execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial. Vários são os países de diferentes

⁹ Sob coordenação do Prof. Felix Singo, tem como integrantes Prof. Dra. Brigida Singo, e Prof. Celio Sengo

continentes signatários dessa conferência, Moçambique e Brasil fazem parte desses países que se propuseram a envidar esforços nas reformas educacionais.

No Brasil, buscamos nos documentos do Conselho Nacional de Secretários da Educação – (CONSED – UNESCO, 2007) referências que destacam a temática supracitada. Dos pontos referenciados constam: a necessidade da valorização do Magistério como forma de superar o desafio da melhoria da qualidade de ensino, e a necessidade do professor ser reflexivo como forma de responder a uma sociedade em constantes transformações.

O final do século XX e século XXI, foi marcado pela crise da escola em reflexo das transformações da época e também marcada pela difusão do professor reflexivo de Schon (1983) que seria o apropriado para responder às mudanças deste período, como discorre no documento ao referir que,

O docente do século XXI deve ser um profissional reflexivo, comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe dêem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação, lhe propõe. (CONSED – UNESCO, 2007, p. 13)

Frente ao estágio descrito acima, foram implementadas políticas educacionais para responder à demanda brasileira, consta na LDB n.º 9.394 de dezembro de 1996 referências em torno da formação de professores e pensamento reflexivo. A referida lei organiza uma política de “valorização do magistério” a ser considerada pelos sistemas de ensino, sob os pilares de formação inicial, formação continuada e carreira. Nela evidencia-se o requisito da formação em nível superior para docentes que atuam na educação básica, prevalecendo a exigência de graduação plena em cursos de licenciatura e a incumbência do Ensino Superior desenvolver o pensamento reflexivo em seus estudantes. Por outro lado, a educação básica sendo o nível fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, nela devem constar as condições necessárias como: infraestrutura, material didático, professores preparados capazes de refletir sobre a sua prática, condições estas que irão proporcionar uma preparação de qualidade para o indivíduo.

Aliada à conferência da UNESCO, está a expansão da educação básica que tem como meta a universalização do ensino até 2015. Assim, ao analisarmos a educação

básica no Brasil, consta no documento da UNESCO – BRASIL (2008) resultados satisfatórios, onde 95% de crianças de 7 a 10 anos estão na escola. Segundo documento, embora os resultados sejam satisfatórios, prevalece ainda o grande desafio em oferecer um ensino de qualidade, fazendo frente aos baixos resultados que vem sendo alcançados nas escolas públicas. Têm – se identificado várias deficiências na oferta desse nível de ensino tais como: infraestrutura da escola, formação de professores, gestão da escola e sistemas de ensino. Dentre os pontos situados, destacaremos os que dizem respeito diretamente à formação de professores, o foco da presente pesquisa.

Para o caso dos países em via de desenvolvimento como é o caso de Moçambique foi proposto um tipo de implementação chamada de “Iniciativa Acelerada para a Educação” (IAE) ou “Fast Track”, financiada por Banco Mundial e outras Agências Internacionais cientes das dificuldades, a fim de propiciar recursos adicionais no apoio ao progresso do sistema educativo nesses países, face ao lema “Educação para Todos” (NHONGO, 2009). Segundo a autora, o processo de preparação dessas iniciativas de desenvolvimento da área de ensino, para Moçambique estão substanciados no Plano Estratégico da Educação (PEE) 2004-2008 e dominam as prioridades do Ministério da Educação (MINED). Quanto à formação docente, o governo de Moçambique, em resposta à iniciativa acelerada para educação, implementou em 2004 a proposta política para a Estratégia de Formação de Professores (2004-2015). Das informações referenciadas no documento constam uma serie de ações como a melhoria da qualidade de ensino e a formação de professores em vários níveis.

Contudo, os mais recentes debates em torno da educação giram em volta da aprendizagem do aluno; em parte, responsabiliza-se ao professor pela falta de uma formação atualizada, contínua do corpo docente em exercício; por outro lado, as políticas traçadas pelo governo, como é o caso, por exemplo da progressão por ciclos (passagem semi-automática) que de certo modo influenciam na aprendizagem do aluno.

Dentre estudos feitos pelo Movimento de Educação para Todos (MEPT), que se preocupa com a qualidade de ensino em Moçambique, trabalho desenvolvido por Lobo

& Nhezê (2008), intitulado “Qualidade de Ensino no Ensino Primário”, tinha como objetivos pontuar os sucessos alcançados pela educação no país, assim como os desafios que Moçambique enfrenta no caminho da educação para todos em 2015. Os autores salientam que foram identificadas no Plano Estratégico da Educação (PEE) 2004-2008, evidências que demonstram que a fraca qualidade do ensino estava relacionada com a fraca qualificação dos professores, com o elevado número de alunos por professor, a fraca gestão escolar, falta de materiais básicos e ainda a fraca relevância do currículo para uma sociedade em rápidas mudanças que afetava a qualidade de ensino (LOBO & NHEZ , 2008,p.6).

Esse cenário é vivido pelos efeitos positivos da expansão, em nível nacional, do ensino primário que de certo modo contribuíram para a situação supracitada. Com vistas à universalização do ensino, Moçambique isentou as taxas de matrículas, em 2003, o que trouxe uma subida significativa ao número de matriculados no ensino primário. De acordo com o relatório sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio-UNESCO: a média nacional de acesso em 2003 era 69,4% e em 2009 foi 95,50%, devendo alcançar em 2015 uma escolaridade universal em 100% (UNESCO-MOÇAMBIQUE, 2008). O relatório reconhece que o aumento do efetivo escolar nem sempre está aliado à melhoria da qualidade do ensino, sendo assim, aposta-se em pensar nos obstáculos que impedem a qualidade do ensino, como o aperfeiçoamento dos professores, apoio à supervisão, o melhoramento da infraestrutura etc.

É importante salientar de modo geral (Moçambique/ Brasil) que essas medidas buscaram superar problemas de acesso e asseguraram a permanência dos alunos das escolas públicas, conseguindo abranger um número significativo da população em idade escolar. Nisso tudo, foram distinguidas as fragilidades da formação inicial de professores e com o desenvolvimento profissional a formação continuada é alvo de interesse, como forma de contribuir para o desenvolvimento profissional e para a qualidade dos processos educativos (Fundação Carlos Chagas, 2011)¹⁰.

Com base nas constatações supracitadas, verificamos que houve um crescimento significativo no que tange à expansão do ensino, tanto em Moçambique,

¹⁰ <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>

como no Brasil. Isso tem um significado importante para o desenvolvimento de cada país. No entanto, a preocupação está em garantir a qualidade do ensino ao lado da universalização do mesmo. Nisso tudo, a expansão do ensino aconteceu, e está acontecendo, mas ainda existem obstáculos como os que requerem novos professores para responder à demanda crescente por mais escolas. O cenário acima mencionado estaria, ainda, aliada à pouca qualificação de professores na sua formação inicial e continuada, gerando grande prejuízo à desejada qualidade de ensino. Os dois países apostam em propostas de políticas públicas que poderão responder a estas inquietações. Contudo, Gatti et al (2011) nos alertam que, ao considerarmos o papel do professor na promoção da qualidade da educação, precisamos considerar a sua formação inicial e continuada, planos de carreira, condições de trabalho e a valorização profissional do mesmo. O exposto nos leva a pensar no trabalho docente como um movimento interligado, em que todas as partes são fundamentais para o seu bom desempenho.

Nos passos que se seguem pontuaremos algumas iniciativas de estudos referentes à formação de professores em Moçambique como forma de apurarmos os pontos essenciais para reflexão. Selecionamos 2 (dois) trabalhos, um realizado no âmbito da Pós-graduação, que converge em torno da problemática da formação de professores em exercício, e um artigo que enfatiza os saberes docentes na formação. A destacar: Ussene (2006) e Dias & André (2007).

O primeiro trabalho selecionado, trata-se de uma dissertação de Mestrado defendida em 2006 pelo convénio Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Pedagógica, sob autoria de Camilo Ussene, intitulada “A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo: Estudo de Caso com professores do Instituto de Magistério Primário Matola-Moçambique (IMAP)”.

Ussene (2006) em sua pesquisa procurou investigar se, ao longo do processo de formação dos professores em exercício, a reflexão e a criatividade faziam parte das aulas. O autor formulou, como hipótese, que a prática pedagógica de muitos professores atualmente apresenta-se como um processo de transmissão de conhecimentos já prontos, o que não é diferente da maneira como esses mesmos professores foram formados ou são ensinados. Para a recolha de dados, o autor fez a

assistência às aulas, no IMAP, de 3 formadores; os mesmos foram escolhidos, tendo em conta as disciplinas que lecionam: Metodologias de Ensino e Psicologia da Aprendizagem. Também foram selecionados 3 formandos da mesma escola, com quem foram feitas entrevistas, além da consulta aos apontamentos dos formandos.

Após a análise dos dados, Ussene (2006) concluiu que a criatividade e a reflexividade não faziam parte do Processo de Ensino e Aprendizagem, nas aulas observadas, tanto no IMAP, como na Escola Primária. E que, seguindo esta mesma orientação, os formandos não desenvolviam atividades reflexivas e criativas com seus alunos, fato este que acreditamos ser pertinente para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e para uma posterior competência criativa nas várias áreas da vida social. Constam nos documentos vigentes a função do professor em desenvolver no aluno uma postura reflexiva, deste modo acreditamos que os programas de formação continuada poderiam desenvolver nos professores essa postura que posteriormente transmitir-se-ia para os seus alunos.

O autor em suas observações constatou algumas semelhanças no modo de lecionar (nas aulas assistidas) dos formadores e dos formandos. Ele pode constatar, por exemplo em relação aos pesquisados, a consulta do manual ou apontamentos feitos com muita frequência, e que, por via de regra, não conseguiam fazer a ligação entre a teoria e a prática. Como o processo de ensino-aprendizagem baseou-se na memorização, isso teve, como consequência, reflexão e criatividade quase inexistentes.

Podemos constatar que o modo como a formação é feita acaba influenciando no modo de agir do aluno: se ao longo da formação a postura crítica e reflexiva eram quase inexistentes, consequentemente os resultados não poderiam ser de maneira diferente daquele que o aluno foi observando e também vivenciando. 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”.

O segundo trabalho, trata-se de um artigo intitulado “ Incorporação dos saberes docentes na formação de professores”, de autoria de Hildizina Dias & Marli André

apresentado em 2007¹¹, na qual efetua-se um estudo de caso numa Escola Primária de Maputo/Moçambique, onde observaram-se salas de aulas de 5 professores que estiveram em formação, com objetivo de: refletir sobre a incorporação dos saberes docentes na formação desses professores no contexto de diversidade cultural. As autoras têm a sustentação teórica, dentre vários, em Tardif (2007). Para a recolha de dados foram realizadas a observação participante, entrevistas, conversas e análise documental.

Os resultados do estudo de caso mostraram, que a incorporação dos saberes docentes nos cursos de formação de professores permite efetuar uma melhor articulação entre a teoria e a prática. As autoras chegaram à conclusão de que os saberes da experiência docente podem ser sistematizados e incorporados nos cursos de formação de professores. Isso pode ser efetuado partindo do saber docente articulando teoria e prática, porque teremos conhecimento de como é que os professores estão a trabalhar e o que é necessário tomar, prioritariamente, como objeto de estudo ao nível teórico. Partindo dessa conclusão, podemos nos referir à importância de dar abertura para aquilo que vem do professor, ou seja dando possibilidade de uso dos saberes dos professores, daquilo em que eles têm melhor domínio: criam-se, assim, possibilidades para uma melhor articulação entre os conteúdos programados.

Um outro aspecto realçado pelas autoras é a importância de se desenvolver atitudes referentes ao respeito com o outro, ao cuidado, ao afeto dentro da instituição formativa para que os futuros professores vivenciem tudo isso durante a sua formação. Constata-se a preocupação das autoras em resgatar esses valores que acreditamos serem fundamentais nas interações entre os sujeitos, onde os futuros professores, ao incorporarem esses valores, irão vivenciá-los e experimentá-los juntos aos alunos em suas práticas na instituição em que estarão inseridos.

Os dois trabalhos sobre a formação de professores em Moçambique foram escolhidos por tratarem de temas pertinentes para o presente estudo. Ussene (2006) traz bem pontuado em seu trabalho a importância do professor reflexivo e criativo, este

¹¹ Apresentado no IX Congresso estadual Paulista sobre a Formação de Educadores -2007 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-reitoria da Graduação

sendo um tema bastante recorrente quando se fala da formação de professores em tempos de mudança. Segundo o autor a criatividade e a reflexão são fundamentais no processo de formação de professores e no desempenho da prática pedagógica. Por outro lado, em que pese a importância do modelo de formação, acreditamos que o que acontece na sala de aula também está associado à decisão de cada um em ser professor, partindo, desde aquele momento, a questionar, a investigar a profissão de ser docente.

Dias & André (2007) retratam a questão da incorporação dos saberes docentes em diversidade cultural, e podemos fazer a conexão entre os dois trabalhos na perspectiva de que um professor reflexivo e criativo precisa estar dotado de saberes experienciais, para melhor se enquadrar na sua prática em sala de aula. Levando em consideração que Moçambique é um país com diversidade cultural, a incorporação dos saberes experienciais na formação de professores pode ser vista como uma abertura que se dá ao professor para que ele se sinta mais “seguro” no que vai lecionar, ou nas situações que ele irá encontrar na sua profissão.

Focamos para os dois países situações que se aproximam, sabemos que se trata de duas realidades bem diferentes, Brasil conta com mais de 150 anos de história de educação considerados após a independência é comum que as demandas referenciadas acima estejam num estágio eminente. Por outro lado, olhando para Moçambique, um país em vias de desenvolvimento, com um período histórico de independência colonial datado em menos de meio século, o encontro com novas possibilidades, novos modos de visibilidade na educação, pode ser influente para uma visão das coisas do mundo partindo de um modo de reflexão ético, acolhedor, que respeita a entidade de cada país.

1.3 O encontro com as práticas inventivas

O grande enigma da educação está em proporcionar ao aluno uma aprendizagem que lhe seja prazerosa e que ao mesmo tempo lhe faça sentido, como forma de mantê-lo nos espaços escolares e conseqüentemente dando-lhe a possibilidade de um rendimento positivo. Junqueira Filho (2005,p.27) afirma que é na

relação entre o sujeito e o mundo que se produz sentido, aquilo que é significativo - a crença, a escolha, a referência, a curiosidade.” Nisso tudo, é importante pensar a educação como um espaço de troca, construção entre os sujeitos nesse processo de aprendizagem.

Ao me deparar com o projeto Civitas, foi se constituindo em mim a idéia de “aprender como produção criativa”, partindo de pistas, possibilidades vislumbradas nos espaços escolares. É um projeto de formação continuada que propõe ao professor a experimentação de deixar-se abarcar pelo mundo da invenção, sendo este convite extensivo às crianças a partir da prática docente e das reflexões que a formação pode produzir. Pensando em cenário da sala de aula, é com abertura de novas possibilidades de reflexão que o projeto vem, desde a sua criação (2002), em conjunto com os professores, dar visibilidade à sala de aula como um espaço que pode dar início à invenção da aprendizagem.

Este modo de pensar encontra ressonância em Kastrup (2005) quando nos apresenta a invenção como um processo de transformação de si e do mundo e que pode possibilitar a aprendizagem a partir da invenção, segundo ela,

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente. (KASTRUP, 2005, p. 7).

A invenção no projeto Civitas é feita a partir das experimentações que instigam os processos criativos nos alunos, propostas pelos professores em meio à escuta dos interesses e desejos dos alunos. Nesse processo de relações em que me encontro a me comunicar com o outro, fazemos descobertas de nós mesmos, do, e para o mundo enquanto criamos, e ao me descobrir nesse processo me torno autor da minha própria aprendizagem. Uma das grandes apostas do projeto é de abrir possibilidades para as demandas dos currículos fechados, apostando na criação/invenção na sala de aula, envolvendo os alunos como parceiros na produção de aprendizagem.

Estando o projeto Civitas implicado no processo de formação de professores, o mesmo convida o professor a participar de encontros (coletivos) sustentados nas

relações dialógicas, nos quais predomina a ética de acolher o que vem do outro respeitando a singularidade de cada sujeito. Nesses encontros são discutidos as demandas da sala de aula e as possibilidades criativas de dar sequência às mesmas.

No plano de formação de professores, o projeto “tem como objetivo a organização de grupos de estudo, com reuniões periódicas para discutir o currículo e estudar possibilidades de torna-lo mais inventivo” (AXT et. al, 2008, p.7).

No que tange às ações da escola, vale a pena destacar nos passos que se seguem, trabalhos de pesquisa desenvolvidos (pelo projeto) sobre a formação continuada, nos quais professoras participantes das formações realizaram junto com os seus alunos experimentações inventivas na sala de aula, em outras palavras, experimentações em sala de aula que serviram como campo de pesquisa para os pesquisadores formadores do LELIC, resultando em dissertações e teses¹². Conhecer

estes trabalhos me levou a compreender um pouco mais esta proposta de formação docente, sustentada no encontro com as práticas inventivas desenvolvidas em sala de aula. A seguir, comento alguns destes trabalhos. Os trabalhos que vamos abordar a seguir têm como principal teórico o filósofo russo Bakhtin, a apresentar: Lunkes (2010), Silveira (2010), Selli (2011) e Oliveira (2013).

¹² Mediante comissão de ética, com termos de consentimento esclarecido de professores em formação e de pais e alunos

Tabela 1 Trabalhos desenvolvidos pelo projeto Civitas

Título/autor	Objetivos	Enredo	Resultados
Da invenção a criação, uma viagem pela imaginação com passagem pela aprendizagem (Lunkes/2010)	Analisar a relação professor-alunos-alunos por meio de enunciados (orais, escritos e imagísticos) produzidos no âmbito de uma sala de aula (acolhedora), com base em uma proposta metodológica investindo no processo criativo.	Como ponto de partida a professora procura despertar interesse nos seus alunos enquanto assistem a um filme sobre o planeta terra. Partindo da problematização criada pela professora, os alunos passaram a questionar e a querer saber mais sobre os planetas e quiseram criar os seus próprios planetas.	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos criaram os seus próprios planetas usando materiais alternativos como arames, bolas, balões etc; - A procura da professora pelo ponto de partida, sem saber se iria despertar o interesse dos alunos, fez apostar em experimentações em sala de aula, pensadas com apoio em uma escuta atenta aos interesses e ideias que vieram por parte dos alunos;
Da formação docente em serviço aos espaços de criação em sala de aula (Silveira/2010)	Compreender o movimento de instauração de diferentes vozes/perspectivas em situações de experimentação sala de aula,	O trabalho proposto pela professora era uma viagem num lençol mágico, um jogo no qual, ao som de uma música, um saco passava de mão em mão e logo que a música parasse, o aluno que tivesse o saco em mão retirava dele um personagem e contava uma história sobre ele de como embarcaria na viagem. Os	<ul style="list-style-type: none"> - O papel da professora como mediadora criou condições de abertura para a manifestação de vozes/perspectivas dos alunos, e ao dialogar com elas, constituiu uma relação ética – estética da professora com os alunos numa atitude de escuta às vozes/perspectivas. - A cada personagem que era

		<p>personagens eram tirados aleatoriamente do saco e as histórias deveriam ter uma interligação com o personagem retirado anteriormente. Nesse jogo, a professora atuava como mediadora.</p>	<p>retirado do saco, a professora era forçada a inventar junto com as crianças para dar sentido à história contada. Assim sendo, os contextos inusitados abriam possibilidades para a criatividade nas contribuições dos alunos e também da própria professora ensinando, à sua maneira, um modo de ser professor.</p>
<p>Formação docente: verberações possíveis na prática pedagógica (Selli/2011)</p>	<p>Analisar como a produção de sentidos vivenciada no grupo de formação de professores, num ato de responsividade, pode reverberar na prática do professor</p>	<p>O enredo estava composto por personagens inventados pelos alunos numa cidade imaginária e os mesmos contracenavam, levando-os a respeitarem a voz do outro, na medida em que propunham e acolhiam personagens desenvolvendo atividades em uma cidade que emitia sons. Os alunos em algum momento imitavam sons em conjunto e em outras vezes de um modo individual, partindo desde um som de pássaros até pingos de chuva no</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partindo da produção coletiva de professor e alunos, os sujeitos deram vida aos seus personagens, fazendo com que todos fossem co- autores da história; - A produção de sons para a cidade imaginária criada pelos alunos reafirma que a formação pode reverberar na sala de aula mediante diferentes experimentações e vivências quando o professor se permite uma prática que aceita situações inusitadas; - A professora, ao propor

		telhado.	essas atividades vivenciou um processo de exotopia ¹³ , no âmbito da formação, quando, no grupo de estudos, narrava e discutia a sua prática em sala de aula. Este processo fez com que ela refletisse sobre a sua prática, podendo pensar com o grupo de colegas novas estratégias de aprendizagem para as crianças.
O aprender como ato: a produção do conhecimento na eventicidade do ser (Oliveira, 2013)	Apresentar indícios de um aprender como ato a partir de um trajetar da pesquisadora nos ambientes escolares	O enredo ocorre das experimentações decorrentes dos espaços escolares, até a sala de aula, pelos quais os sujeitos se relacionam (pesquisadora-alunos); a partir do toque de sinal para início da aula, até a sala de aula como um lugar coletivo de encontros éticos estéticos.	- Segundo Oliveira (2013) há que experienciar a sala de aula como um lugar real de (des) encontros, de aberturas em que o aprender se releva como ato do sujeito situado ¹⁴ , propondo leituras que diferem de um único modo de pensar, agir e ser.

Os estudos supracitados apontam trabalhos de pesquisa que tem como foco de partida os trabalhos inventivos sustentados na proposta metodológica de interação dialógica proporcionada pelo projeto Civitas, cuja orientação ao professor é uma escuta

¹³ O conceito de exotopia e desenvolvido pelo Bakhtin (2003) como sendo o movimento de afastamento para compreender e ao mesmo tempo dar acabamento ao outro nas interlocuções.

¹⁴ Sobral (2008,p.228) denomina sujeito situado como sendo um sujeito cujas decisões éticas não ocorrem a partir de regras gerais aplicáveis a todas as situações, mas de junção entre essas regras e as circunstâncias s específicas da decisão.

atenta do que vem do aluno, de suas ideias, e seus interesses. É neste contexto em que o professor pode abrir espaços para uma produção da criança de modo que ela se sinta como participante ativa da sua própria história, que as invenções criações começam a acontecer. Lunkes (2010) salienta que o projeto Civitas busca colaborar, pela via da formação de professores, para a invenção na sala de aula, observando a inserção criativa das crianças nos processos de aprendizagem, através da imaginação, onde as diferentes histórias e ideias se constituem; cada um tem espaço de expressão nas invenções criadas pelos alunos. Partindo das minhas percepções, podemos aproximar o projeto Civitas como fluxo de possibilidades na prática docente, que auxilia o professor a problematizar o seu cotidiano com vistas à busca de alternativas para aprendizagem.

Partindo das memórias de infância, me deparo com novas possibilidades de pensar a sala de aula, a partir do encontro com o projeto Civitas, tendo consciência de que o mesmo pode ocorrer em diferentes contextos, envolvendo diferentes sujeitos, gerando práticas diversas que apostam na criação-invenção e que essas mudanças precisam acontecer na educação: a distinta realidade educacional não pode ser considerada como entrave em acolher novos horizontes do fazer pedagógico, como salienta Gatti (2009), ao afirmar que as mudanças no seio da formação requerem certo tempo e é um processo que pode levar meses ou décadas.

Assim sendo, amparo-me no projeto Civitas, considerando que o mesmo proporciona aos professores reflexões sobre a prática, incentivando-os a experimentações diversas na sala de aula. Em nosso entendimento, aliado ao observado por autores como Ussene (2006), Dias e André (2007), Gatti (2009), diríamos que os trabalhos supracitados, desenvolvidos pelos professores efetivaram-se porque os mesmos participaram em uma formação continuada que lhes proporcionou uma sustentação para novas abordagens de como pensar a sala de aula como um espaço de múltiplas possibilidades, viabilizando ao mesmo tempo a oportunidade e apoio para experimentações variadas em que professoras e alunos se aliassem no exercício de práticas inventivas na sala de aula.

Diante de uma proposta de formação continuada como esta, que aposta na prática do professor como potência para a criação de espaços de invenção na sala de

aula; e considerando minha inserção nesse projeto e a oportunidade de acompanhar mais de perto a sua realização; considerando também o meu desejo de compreender melhor como acontece o Civitas em algumas escolas do Brasil, propus-me a investigar:

O que dizem os professores, integrantes do projeto Civitas, a respeito da proposta de formação continuada do mesmo; como eles enxergam o projeto na relação com a sua prática docente e os conteúdos curriculares; como eles percebem a si mesmos no processo de produção de práticas inventivas em sala de aula.

O projeto aposta em uma metodologia fundamentada em interação dialógica que tem os sujeitos como interlocutores traçando dialogicamente possibilidades de aprendizagem e produção de sentidos. Diante do exposto pergunta-se:

O que dizem os professores, participantes de uma formação continuada, sustentada na interação dialógica, sobre (a) o seu estar nesta formação, bem como sobre (b) as reverberações dessa formação na sua prática em sala de aula?

O que está para além dessa problematização é o meu desejo e minha curiosidade em saber: (1) Até que ponto uma proposta de formação continuada pode contribuir para que o professor busque suas próprias alternativas e conseqüentemente diversifique sua prática na sala de aula; e, de igual modo, (2) Como uma proposta de formação continuada pode contribuir de maneira significativa para que a prática docente esteja carregada de sentidos para si e seus discentes.

Penso que os achados desta pesquisa podem contribuir grandemente para o meu aprendizado como futura docente da UP, bem como para o processo reflexivo do grupo de formadores do projeto Civitas. A partir da problemática cabe apontar alguns pontos que podem nos ajudar a avançar nesse estudo. Passo a apresentar algumas reflexões que contribuem nesse sentido;

- Como os professores enxergam o projeto na relação com a sua prática docente e os conteúdos curriculares?

- Como os professores percebem a si mesmos no processo de produção de práticas inventivas em sala de aula?

Os objetivos específicos dessa pesquisa assim se constituíram:

- a) Analisar como os professores avaliam a formação no projeto Civitas na relação com as práticas docentes.
- b) Apontar alguns fatores que motivam (ou não) a aprendizagem desses professores envolvidos no Projeto Civitas.

Partindo desses objetivos pretendo estabelecer um diálogo entre as teorias e a minha vivência junto aos professores envolvidos no Civitas.

2. REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao pensar a questão de formação, surgem ideias que apontam em direção à aquisição de conhecimento, habilidades ou acréscimo de algo (des) conhecido num determinado tempo e espaço. Assim, a formação é assumida desse modo como um percurso ou trajetória em que o indivíduo vai adquirindo conhecimentos que irão - lhe servir para a vida ou para o exercício de uma profissão, partindo de princípio de que estes aspetos não são congênitos são adquiridos ao longo do processo da vida.

Prada et al (2010) entendem a formação como um processo de toda a vida enquanto seres humanos, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Ainda discorrem os autores que é um processo de aprendizagem que visa desenvolvimento individual e coletivo dentro da cultura, incorporando-a, criando-a e recriando-a.

Assim, a formação para o desenvolvimento humano assemelha-se ao desenvolvimento profissional. No caso de professores especificamente, podemos apontar duas tendências (modelo) para o processo de formação, a racionalidade técnica e a tendência prática do professor reflexivo.

A primeira tendência, a racionalidade técnica vê o professor como um simples executor de um programa concebido. Segundo Pérez Gómez (1997), a racionalidade

técnica foi um modelo que serviu de referência, ao longo do Séc. XX, para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos professores em particular. Nesse modelo,

[...] a atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PEREZ GOMEZ, 1997, p. 96).

Assim, a visão técnica, parece estar calcada em um sólido suporte teórico-técnico-científico, a ser oferecido ao aluno (futuro professor): este professor estaria em condições de atuar em qualquer realidade, mas o cotidiano da sala de aula, foi mostrando situações que não se resolveriam apenas com conhecimento técnico-científico. Segundo Oliveira (2011), as questões que surgem ao longo do processo educativo costumam ser vistas como problemas técnicos, e que os mesmos serão resolvidos utilizando os conhecimentos científicos, sendo que a prática docente estaria baseada na aplicação direta dos conhecimentos teóricos sem considerar outros fatores que interferem nesse processo.

Assim, para além da racionalidade técnica, há necessidade de novas alternativas para o papel do professor, enquanto profissional que enfrenta problemas complexos na sala de aula, diante de situações incertas e desconhecidas. Este cenário abre caminhos para perspectivas de mudança na formação de professores.

Com tudo isso, novas ideias, conceitos surgem no movimento da formação, que equilibram o conhecimento científico/teórico/académico, requerendo profissionais capazes de criar novas perspectivas, de atender problemas que não foram previstos na formação inicial e, principalmente professores capazes de problematizar uma determinada realidade, inventando problemas interessantes. É assim que surgem novas tendências baseada nas ideias de Donald Schön sobre a formação do professor reflexivo. 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.

Schön (1997) aparece propondo uma formação baseada na prática do professor, que possa responder às situações que emergem no dia-a-dia, porque as lições de situações vividas na prática muitas vezes não se aprendem em curso de formação profissional e, ao valorizar a prática como momento de construção do conhecimento através da reflexão e de problematização a formação abre espaço para solução.

Com isso, Schön (1997), propõe uma prática do professor reflexivo baseada em três conceitos, concernindo a 3 modos de construção dos conhecimentos:

- Conhecimento-na-ação: (conhecimento tácito – Polanyi,) corresponde ao conhecimento tácito, o que diz respeito aos conhecimentos espontâneos, intuitivos, experimentais, conhecimentos do cotidiano.
- A reflexão-na-ação: corresponde aos momentos em que pensamos sobre o que fazemos ao mesmo tempo em que atuamos; processo permanente de diálogo com a situação problemática e a intervenção particular, exigindo uma intervenção concreta.
- Reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação - corresponde à análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre as características e processos de sua própria ação; compreensão e reconstrução da prática.

O autor valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, o qual é feito por meio de reflexão, análise e problematização. Schön (1997), salienta a importância do reconhecimento do conhecimento tácito – conhecimento na ação durante a prática, pois, os mesmos estão presentes nas soluções que os professores encontram no ato. Frente às demandas que os profissionais encontram no seu dia-a-dia, os professores deparam-se com momentos de criação, construção de novas soluções e isso se dá por meio de Reflexão na ação; com o passar do tempo adquirem experiências que precisam ser analisadas, explicadas, contextualizadas, e esse processo possibilita ao professor a uma apropriação das teorias, compreensão de origens de problemas teóricos, e a esse movimento de apropriação o autor denomina por reflexão sobre a reflexão na ação.

Pérez Gomes (1997) afirma que esses processos são interdependentes e se complementam entre si para propiciar uma prática emancipatória. Assim sendo, o processo de reflexão-na-ação pode ser desenvolvido numa série de momentos

combinados numa improvisação de prática de ensino o que nós podemos considerar como habilidades do professor reflexivo, e nos seguintes termos:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua hipótese, por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. (SCHON, 1997,p.83)

Segundo essas premissas, o momento de 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 experienciando, e sem os quais, em certos momentos, é forçado, pela situação, a encontrar soluções para o problema. Neste cenário estaríamos com um professor que reflete enquanto está em ação, e ao mesmo tempo teríamos aí um investigador daquilo que faz.

A noção de professor investigador aparece mencionado em Pérez Gómez (1997) quando caracteriza o professor que reflete: ele afirma que o mesmo não dependa de técnicas, regras, receitas derivadas de teorias externas, nem da prescrição curricular plasmada nos documentos escolares. O professor como investigador, durante o seu momento de reflexão, 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.

Nesta mesma direção Silvestre & 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.

Nos anos de 1980 e 1990, a propagação rápida da ideia do professor reflexivo teve a sua influência em vários países como USA, Espanha, Brasil... Começa assim um período em busca de mudanças, com atenções viradas para a formação de professores e suas condições de trabalho. Essa especial atenção dá-se, principalmente, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos da organização no mundo contemporâneo. (GATTI et al, 2011). É assim que a educação manifesta a necessidade de romper com modelos tradicionais para o ensino, buscando novas perspectivas, novas visibilidades para que o processo de ensino aprendizagem aconteça, requerendo inevitavelmente refletir a relação de movimento entre as mudanças surgidas no mundo do trabalho e suas implicações para a área educacional. É assim exigido um novo perfil de professor para responder às demandas em constantes mudanças, e a formação precisa acontecer em paridade, e esse processo é encarado quase sempre como formação continuada.

Depois de um breve resumo sobre reflexões em torno da docência e sua formação continuada, trazemos nos trechos que se seguem algumas concepções dessa temática especificamente para Moçambique e Brasil.

2.1 Um breve olhar sobre à formação continuada em Moçambique

Neste presente capítulo iremos primeiro fazer uma breve apresentação do país em questão, dando ênfase ao sistema educativo, e em seguida, trazer um referencial sobre a formação continuada de professores da educação básica. Como ponto de partida, ainda nos dias de hoje, prevalece, em níveis internacionais, a crença no papel da educação como um dos pilares de desenvolvimento de um país e a noção de que a pobreza global não pode ser reduzida a menos que todas as pessoas em todos os países tenham acesso, e possam beneficiar-se de, uma educação básica de qualidade (MÁRIO & NANJA, 2006). Assim, a educação é considerada como a chave para o desenvolvimento de qualquer país. Segundo Mário & Nandja (2006) uma população educada é fundamental para o desenvolvimento nacional; combinada com boas políticas macroeconômicas, a educação é considerada um fator chave na promoção do bem-estar social e na redução da pobreza.

Falando de Moçambique em particular, um país em vias de desenvolvimento, com uma grande diversidade sociocultural, linguística, com uma independência conquistada em 1975, a educação foi um dos campos com maior prioridade. Após a independência, Moçambique contava com uma taxa de analfabetismo muito alta. Segundo Mazula (1995), em 1974, rondava os 90%. Perante este cenário, vários esforços foram envidados nesta área, com a implementação de políticas educativas, aproximadamente cinco anos após a independência, já podia se observar resultados significativos. Segundo o mesmo autor, em 1980 a taxa de analfabetismo rondava os 72%. Porém, com a vinda da guerra civil que perdurou por 16 anos, o sucesso escolar foi adiado pela destruição de infra-estrutura escolar.

Segundo Brito (2006, p.248) a guerra civil foi "devastadora nesse domínio, tendo agravado de novo a situação. Mais de 3 mil escolas fecharam entre 1983 e 1990". Assim, Moçambique vivia um momento de reconstrução Nacional em que a taxa de ingresso ao ensino primário estava na sua fase de expansão, e a guerra surgiu destruindo aquela que era a esperança de muitas crianças e jovens, de terem acesso ao ensino. Com a destruição da infra-estrutura escolar, surge para o governo mais um desafio no processo de reconstrução. Contudo, a paz veio a ser estabelecida em 1992,

trazendo novo alento ao processo de escolarização, mas é preciso reconhecer que se trata de um setor ainda com carência, como a falta de escolas, professores, material escolar, etc.

No que tange ao ensino, Moçambique introduziu em 1983 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 as exigências da nova era em que o país se encontrava, reformulando a estrutura educacional até então vigente. O currículo do ensino primário tem sete classes organizadas em dois graus e a idade de ingresso é de 6 anos, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos. O ensino pré-escolar (educação infantil) é opcional, é oferecido através de operadores privados e algumas instituições do Ministério da Mulher e Ação Social. (MINED, 2012).

Atualmente, os processos de descentralização das competências de gestão das escolas primárias para os municípios estão na sua fase inicial. O mesmo se faz sentir desde 2011, nos Municípios da Cidade de Maputo e irá se estender para os restantes municípios do país nos próximos anos (Ibid). Acredita-se que com a descentralização das competências do MINED de gestão escolar, cada município terá melhor controle das necessidades das escolas.

Tabela 2: Organização da estrutura curricular

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classes	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Ciclos	1 ^o		2 ^o			3 ^o	
Graus	1 ^o					2 ^o	

A fase inicial da aprendizagem é um marco importante na vida da criança. Também representa a fase em que ela se relaciona com as outras pessoas, neste caso com outras crianças e com o (a) professor (a). É nesta fase em que a criança enfrenta o desconhecido, situações inusitadas de aprendizagem, que vai construindo novas possibilidades no encontro com o outro, nos espaços vividos na escola.

O MINED (1995) enfatiza a importância de dar ênfase ao ensino primário como fase crucial para o desenvolvimento posterior. O documento enquadra-se nas políticas educacionais do Governo que fundamentam o ensino primário como eixo do sistema educativo onde ocorre o processo de socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita, o cálculo e de experiências e valores, tornando esse nível de ensino crucial para o seu desenvolvimento posterior.

No contexto da estratégia global¹⁵, Moçambique adotou em 1995 a Política Nacional de Educação a qual estabelece o quadro político do Sistema Nacional de Ensino (SNE) que é a luz do então estágio da educação e identificou a Educação Básica como prioridade. Para responder a estes novos desafios, as prioridades da educação foram revistas, colocando a educação básica no topo, estabelecendo metas para a revisão curricular e ajustá-los ao contexto em questão. O currículo atual foi implementado depois que o governo constatou que o anterior, desenvolvido nos princípios da década de 80, era inadequado para o contexto atual, como consta nos documentos do INDE/MINED (1999, 2004, p.15) no processo da revisão curricular da educação básica,

A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvidos, nos princípios da década 80, têm-se mostrado cada vez mais inadequados (...) para as exigências sociais. A actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva (...). A maior parte dos conteúdos, que se leccionam na escola, é de relevância ou utilidade prática insignificante.

Em 2004 deu-se a introdução do novo currículo para o ensino primário cujos objetivos principais estavam centrados em propostas como: ensino interdisciplinar, aprendizagem centrada no aluno, atividades práticas e tecnológicas, introdução da progressão por ciclos, ensino bilíngue etc. Embora tenha sido implementado há nove anos, no atual currículo tem-se verificado ainda vestígios do modelo antigo. No atual currículo tem-se verificado que os professores não tem conhecimentos sólidos sobre as metodologias traçadas para esse nível o que de certo modo dificulta a sua implementação.

¹⁵ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) realizada em Jumtien na Tailândia, e as Declarações do Dakar de 2000

Para dar conta dos propósitos almejados no presente currículo, está a figura do professor como agente principal, conforme consta nos documentos do Governo (INDE/MINED, 1999, 2004, p. 51); que ...“a chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente plano curricular está nas mãos do professor. [...] Um bom desempenho depende, em larga medida, da sua formação.”

Ao propor o professor como agente de mudanças, ao mesmo tempo reconhece-se que, para que haja possibilidades de um bom desempenho, deve-se enfatizar a formação. Assim, novas propostas de formação deverão ser elaboradas na perspectiva de responder aos novos desafios. Então, trago algumas considerações sobre a formação de professores primários em Moçambique.

A necessidade de transformar o sistema educacional colonial, virado para a minoria, numa educação para a maioria, implicou ao governo a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores, numa altura em que não existia um sistema que se dedicasse à formação de professores. As declarações de Castiano & Ngoenha (2005,p.161) apontam nessa direção... "Logo após a independência, uma ausência de um sistema que se dedicasse exclusivamente à formação de professores, cuja função seria indispensável no processo de ensino-aprendizagem". Após a independência, o país contava com um número reduzido de professores, e para fazer face a essa elevada carência, o MINED criou centros de formação de professores primários (CFPP), um em cada província, acompanhados de mudanças graduais.

Segundo Lopes (1991,p.33.) "no início os cursos tinham a duração de 4 meses, depois 6 meses, e passando em seguida a terem a duração de um ano. O nível de ingresso era a 6ª classe", na contribuição de Niquice (2005, p,42) sobre a temática pontua uma serie de implicações na formação de professores e a constatação de alguns problemas que foram surgindo:

- Formadores com níveis inadequados de formação que tiveram de ser submetidos “a cursos intensivos para a elevação do seu nível”
- Novos currículos experimentais. Nessa altura, não havia condições de pesquisa, e assim não se podiam propor alterações numa base de avaliação bem-feita;
- Dificuldades em realizar as práticas pedagógicas.

Corroborando com a ideia de Castiano & Ngoenha (2005), o autor salienta que a falta de uma política de formação naquela altura contribuiu para o cenário supracitado e realça, ainda, que o cenário persistia até a altura da pesquisa. Um dos pontos situados pelo autor que terá também contribuído eram os tipos de formação de formadores, onde “foram identificados 16 tipos de formação de formadores, além do problema de baixa escolaridade da maior parte dos formadores” (NIQUICE, 2005,p.44).

Discorre Donaciano (2006) que os primeiros centros de formação de professores foram criados em 1976, os quais introduziram vários modelos de formação, variando entre “6^a + 1¹⁶ ano de formação” até aos atuais “10^a + 2”¹⁷ ; os modelos foram desenvolvidos de etapa para etapa. O MINED (2004, p.3) salienta que os mesmos foram adaptados para “responderem à situação emergencial da expansão do sistema educativo, não tanto como uma visão integrada a políticas de formação de professores”. Nisso tudo, o governo reconhece que o modelo atual requiere ainda ser melhorado que neste momento o mesmo responde às necessidades reais do país, mas que, com o crescimento da economia, implementar-se-á um modelo adequado de formação assim como políticas melhoradas.

O novo currículo de formação de professores foi introduzido tendo em vista a inovação segundo (DUARTE et al, Apud FUNES, 2012.p.33) salienta que neste currículo “privilegiou-se uma perspectiva integrada teórico-prática, facilidade na transmissão dos conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura, a inovação e a investigação. Esta formação inicial não satisfatória teria dificuldades em responder as exigências da educação que se encontram em constantes mudanças. Deste modo os professores para além da formação básica necessitariam de uma formação continuada, que incentivassem a reflexão na prática, como forma de encontrar caminhos não só para a melhoria da qualidade do trabalho docente, mas também para a melhoria da qualidade do próprio Processo de Ensino e Aprendizagem. De referir que a formação continuada se faz sentir deste a criação dos primeiros cursos de formação como destaca Lopes (1991,p.34) ao pontuar que,

¹⁶ Nível de ingresso 6^a Classe mais um ano de formação pedagógica

¹⁷ Nível de ingresso 10^a Classe mais dois ano (1 de formação + 1 de estagio docente)

Até 1980, existiam quatro centros de reciclagem (cursos de 4 meses) e por eles passaram cerca de 15.000 professores entre os que não tinham formação quando da proclamação da independência e os que tiveram formação realizada nos primeiros anos.

Ao reconhecer a insuficiência da formação dos professores cria-se através do Diploma Ministerial nº 56/88 de 27 de Abril o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) com tarefa de atualização de professores primários em exercício, recorrendo à modalidade de Educação à distância, e também como forma de abranger maior número de professores¹⁸. “Para se concretizar esta nova experiência contrataram-se os serviços do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), financiados por um crédito do Banco Mundial” (NEELEMAN & NHAVOTO, 2003,p.4).

Segundo os autores o curso era todo baseado em material escrito, e por motivos técnicos a componente radiofônica foi deixada de fora¹⁹. Em 2005 o IAP, passa a designar-se Instituto de Educação Aberta a Distância (IEDA), e é formalmente criado pelo decreto 8/2011 de 3 de maio, que é responsável por criar programas de formação para professores da Educação básica em exercício. Atualmente o IEDA também fornece programas para o ensino secundário geral do primeiro grau (ESG1- 8-10 classes) pela modalidade a distância. Portanto, oficialmente é o órgão responsável pela formação continuada que em coordenação com os outros sectores efetivam o processo. Nisso tudo, o governo reconhece que as oportunidades para a formação em exercício e para o próprio desenvolvimento profissional são escassas e que muitas vezes constitui motivo de desapontamento e frustração entre os professores (MINED, 2004).

Assim, sem querer desqualificar as outras modalidades da formação continuada, partindo do pressuposto que elas acrescentam algo para o professor, seja em escolas

¹⁸ <http://www.mec.gov.mz/IST/IEDA/Pages/Organigrama.aspx>

¹⁹ Segundo Neeleman & Nhavoto(2003), o Departamento de Educação a Distância - MINED (DEA) fez um estudo de viabilidade em 1980, recomendou que os professores primários fossem considerados o primeiro grupo alvo do ensino à distância. Considerados o primeiro grupo alvo do ensino à distância. Assim, foram selecionados vinte pessoas para constituírem o primeiro núcleo de especialistas em ensino à distância no país. Este grupo começou a ser formado a partir de 1983. Em 1984 teve lugar no país um curso de formação com a duração de cerca de seis meses, dado pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB), com financiamento do Governo do Brasil e da UNESCO. Os participantes foram treinados em três áreas: elaboração de material radiofónico, elaboração de material escrito e planificação e avaliação. A guerra civil teve um impacto negativo para o ensino a distância, com as comunicações cortadas, com as escolas a funcionarem com dificuldades cada vez maiores e com muitos professores, principalmente nas zonas rurais, enfrentando perigo de vida, a formação de professores à distância teve que ser interrompida.

públicas ou privadas, elas restringem-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação concentradas em alguns dias no início do ano, ou participações em eventos no decorrer do mesmo, incluindo-se palestras, seminários ou encontros mensais que abrangem grandes grupos, abordando uma temática específica, os quais geralmente, são proporcionados por um formador que é considerado como especialista na matéria no qual aborda os temas de uma forma expositiva, que na maioria das vezes não garantem a inovação na prática do professor.

Um dos suportes existentes para os professores primários, no que concerne ao apoio pedagógico (e) que achamos que pode ser visto como grande aposta para a formação continuada, são as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), criadas com finalidade de haver troca e ajuda mútua entre professores. As ZIPs são agrupamentos de escolas, geralmente 4 a 10, localizadas próximas umas das outras, constituindo uma rede de colaboração entre as escolas vizinhas. Atualmente tem sido uma das apostas para potencializar o desenvolvimento profissional contínuo na estratégia de políticas de formação docente (MINED, 2004). Levando em consideração que Moçambique é um país com diversidades culturais e linguísticas, a colaboração e troca de experiência entre os professores pode ser vista como uma grande aposta para se pensar as demandas da prática, partindo das reflexões que irão surgindo.

Nisso tudo, podemos evidenciar a questão reflexiva de Schön que o novo currículo de formação de professor aborda como essencial e pertinente para a prática pedagógica, uma vez que muitos cursos de formação reduzem-se só a conteúdos organizados por disciplinas,

[...] a formação do professor não se pode reduzir à sua dimensão académica ou seja, a aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional. (INDE/MINED, 2006, p.4)

Segundo Selli, (2011) a reflexão pode auxiliar ao professor a compor um cenário de mudanças, inovações, criações na educação, sendo que a reflexão provém das dúvidas, das incertezas dos professores. Neste contexto, podemos salientar a componente reflexão como referência importante não só para a formação inicial, podendo ser abordado também na formação continuada. Assim, corroboramos com

estudos que apontam a escola como espaço relevante para a formação continuada dos professores por ser este o local onde são vividas as principais demandas do fazer pedagógico.

Portanto, 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)

Na contribuição de Nóvoa (2003), numa entrevista para o CRE Mário Covas/SEE-SP, ao ser questionado sobre como o professor poderia avaliar um bom programa de formação continuada, destacou que o mesmo deve ser um programa que ajude no melhoramento do trabalho, apoiando-o e representando uma melhoria significativa na capacidade docente. 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. Ele pontua a recusa a certos programas de formação de agrado de certos meios universitários ou de certos especialistas 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.

A proposta de formação pensada por Nóvoa (2009) envolve o conceito de partilha, defende a idéia da escola como o lugar de formação, como um espaço de análise partilhada das práticas, como rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente, tendo em vista transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional. Em segundo, 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.

O autor evidencia a importância de se criar nesse espaço grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, onde irão se discutir idéias sobre o ensino e aprendizagem, e que se elaborem perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal e profissional. Reforça-se desse jeito um sentimento de pertença e

de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção.

Na mesma perspectiva, Imbernón (2009) aborda as “novas tendências da formação permanente de professores” onde as instituições educativas por exemplo os da educação básica se transformam em lugares de formação continuada para professores em exercício, pautadas em necessidades definidas pela escola às quais chama de situação problema. Partindo de necessidades reais da escola, o autor destaca uma formação com a participação colaborativa dos professores em um processo comunicativo e compartilhado, efetuados em diálogos, debates que podem estar sujeitos a conflitos, indagações em que os sujeitos se engajam de uma maneira consciente, implicando sua ética e valores. Partindo da colaboração de Imbernón (2009) podemos afirmar que a formação pautada em colaboração, que respeita as diferenças, contribui para a complexidade do trabalho educativo, onde a visão de cada um dos participantes vai abrindo para uma variedade de possibilidades de resolução.

Na fase que se segue abordaremos algumas concepções da formação de professores do ensino fundamental do Brasil, a fim de pontuarmos aspectos que se assemelham como norte para a presente pesquisa.

2.2 Um breve olhar à formação continuada de professores na perspectiva brasileira

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58)

É partindo dessa linha que pretendemos enquadrar a nossa temática tendo consciência de que (o) Brasil têm uma larga experiência no que tange à formação continuada de professores, iremos dar ênfase à formação para o ensino fundamental que é o foco da presente pesquisa.

Ao buscarmos referências em torno da formação continuada no Brasil, encontramos autores que afirmam que a formação continuada foi efetivada no tempo em que o país apresentava poucos professores formados como forma de responder ao “sistema de ensino que foi instituído antes que houvesse professores preparados para exercer a docência. “Professores leigos eram indicados para exercer a docência e durante o exercício adquiriram prática profissional, assumindo deste modo o caráter de suprimento” (ROMANOWSKI & MARTINS, 2010,p. 288). Assim, esse profissional se afirmará como professor ao longo do seu percurso, a partir de encontro com outros professores, adquirindo experiência ao longo da vida profissional. Tornando a formação como um processo contínuo na profissão docente.

A formação continuada de professores recebeu maior destaque a partir da década de 1990, época em que a mesma adquiriu maior destaque nas reformas curriculares de vários países. No Brasil a promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação, a LDBEN, 9.394 de Dezembro de 1996, instigou as ações políticas de formação continuada de professores. Segundo Gatti (2008,p.64) “ a LDBEN, veio provocar especialmente os poderes políticos quanto a sua formação. A lei reflete um

período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários artigos”. No seu artigo 62, (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009), regula que o papel da União, Distrito Federal, Estados e Municípios que, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério, podendo para isso, utilizar também, recursos e tecnologias de educação a distância. Esta última modalidade “tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal”(GATTI, 2008,p.65), ganhando potencialidade na melhoria da qualidade da educação básica (ROSSI & HUNGER, 2012). É nessa educação básica que ao longo de trabalho evidenciaremos concepções sobre ela e a formação continuada de professores que atuam nesta fase.

O intuito que nos leva abordar o contexto educacional dos dois países Brasil e Moçambique é pelo fato de que começamos a fazer um trabalho de parceria no qual grupos parceiros de ambos os países abordam temas semelhantes, estando comprometidos com a problemática da formação continuada e seus desdobramentos em sala de aula. Considerando que se trata de dois países geograficamente/ culturalmente diferentes, julgamos importante levar em conta o contexto de cada país, não para comparar, mas como forma de melhor vislumbrar as necessidades e preocupações que envolvem os dois países na linha do que afirma Imbernón (2009),

[...] não podemos nem falar nem propor alternativas [...] sem antes analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território) como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento das pessoas sempre tem lugar num contexto social e histórico determinado que influencia sua natureza. (IMBERNÓN, 2009.p.10)

Um dos fatores que mais influenciam no desempenho do professor é o seu processo histórico constitutivo de vivências e experiências de formação desde a sua entrada na escola, quando aí está a sua formação profissional. Muitas vezes o profissional é desafiado a trabalhar em uma realidade e contexto sem recursos para adequadamente poder responder à realidade na qual irá se inserir. Assim, os moldes de formação influenciam esse profissional no seu modo de agir. A formação continuada limitada apenas à oferta de cursos predefinidos/programados como é o caso de palestras, seminários, oficinas dificilmente faz frente ao processo histórico-constitutivo

do professor neste tipo de formação. Embora sejam ações importantes para o desenvolvimento profissional, ainda há que dar abertura para mais possibilidades, como a reflexão, a partilha, questionamentos, experimentações etc. Acreditamos que um programa de formação continuada precisa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, tendo como ponto de partida as necessidades reais da escola e da sua sala de aula, problematizando e buscando práticas para a produção de novos conhecimentos e novas práticas.

2.3 O Projeto Civitas

Muitas são as propostas de formação continuada de professores, que se aproximam da escola a partir das necessidades do professor. No projeto Civitas, também é assim! O mesmo prioriza um trabalho com pequenos grupos, numa experiência formativa contínua e coletiva, que convida o professor a criar juntamente com os alunos, partindo de experimentações feitas em sala de aula. O mesmo surge como ponte para fazer frente aos modelos fechados de formação de professores, como realça Axt et. al. (2008, p. 6)

O projeto Civitas arrasta consigo uma infinidade de fluxos e linhas, misturando diferentes planos. Misturando os universos das crianças, professores, pesquisadores, instituições, tempos, espaços... Capturando algumas dessas linhas veremos [...] O importante aqui é que ele surge justamente para fazer frente aos modelos monolíticos de formação de professores.

Os modelos monolíticos de formação de professores, aqueles que idealizam um modelo único, em que tudo já é determinado previamente ao professor, em que muitas vezes precisa seguir à risca o que é ditado, possibilitam ao professor pouca reflexão sobre as demandas que irão surgir ao longo da sua prática. Assim, o projeto Civitas debate-se com as múltiplas possibilidades, nisso diferindo desses modelos.

A proposta de Civitas prevê trabalho conjunto entre professores e pesquisadores (mas também entre professores e alunos na sala de aula), onde nada está estabelecido, mergulhando-se deste modo em um campo desconhecido, no qual as demarcações e percursos precisam ser inventados, e, muitas vezes causam insegurança, mas que poderão também produzir muito prazer e alegria (AXT, 2004).

No projeto encontramos sujeitos implicados na composição de planos da aprendizagem, da criação numa coexistência de ideias, pensamentos, movimentos e atos entre um grupo de estudos dos professores e o plano da sala de aula – lugar de experimentações [...] explorando o inusitado, como tentativa de ultrapassar o plano representacional [...] (AXT, et al, 2008, p. 8).

Os encontros de formação no projeto Civitas são feitos semanal, quinzenal ou mensalmente, quando então os participantes apresentam suas vivências e experiências em sala de aula, mas transcendendo a elas, para pensar coletivamente, possibilidades de exploração criativa a partir das situações dadas; possibilidade de experimentações, como sugere Axt (2011) em que as aprendizagens estejam, ao mesmo tempo, comprometidas com a construção coletiva de conhecimento, as relações éticas de reciprocidade e solidariedade, as inflexões estéticas abrindo aos modos singulares de enunciação. Contribuição importante na provocação de pensamento vem de leituras dos mais diversos tipos (teóricas, literárias, ensaísticas...).

Este parece-me (até o momento) um diferencial em relação a outras propostas que vão na mesma direção de uma formação contextualizada: a sua ênfase numa perspectiva ética-estética-política, apostando num movimento de “coexistir na diferença” (AXT, MARTINS, 2008), sem preocupação, a priori, de exigência de substituição de práticas e modelos de ensino, por parte dos professores em formação.

Para Axt (2008), um plano que acolhe as singularidades nos leva a querer compor 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)

Nesse contexto de pesquisa-formação, o primeiro plano se abre na necessidade “de considerar-se, no fazer investigativo, as dimensões ética e estética postas nas relações de convivência [...] (AXT, 2008, p.95). Desse modo, o pesquisador interage

ativamente no plano da pesquisa imerso no campo empírico, marcando uma posição de implicação com os sujeitos e com a pesquisa.

O comportamento do pesquisador perante a pesquisa-formação 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 e experiencição entre o mundo teórico acadêmico e o da vida na escola. (AXT, 2011)

O projeto, diante destas experimentações, segundo Axt e Martins (2008, p. 133) busca “... uma opção formativa teórico-metodológica que procura pensar a formação de professores em serviço vinculada diretamente à sua prática em sala de aula e que poderia ser chamada, por enquanto, de um “coexistir na diferença”. Diante do exposto, a opção formativa teórico-metodológica do projeto Civitas procura pensar a formação de professores em serviço, como um movimento vinculado a diferentes práticas que coexistem na sala de aula. Deste modo, a ideia central no projeto, não está em depreciar as metodologias que o professor empregava até então, mas sim fazer surgir novas maneiras de pensar a sala de aula e suas práticas:

A ideia, aqui, não é confrontar o normatizado vigente, mas, intencionalmente, fazer coexistir, subsistir para além dele; também não é encontrar, pretensamente, ‘a’ melhor solução para o manejo da sala de aula e da aprendizagem, mas apenas insistir em processos que forcem o pensamento a pensar, este sim buscando construir soluções próprias a cada contexto particular de sala de aula (ibid, p. 137).

Quanto ao plano de encontro dos grupos de formação não existe de início um programa prévio, predeterminado de temáticas a serem abordadas: o mesmo é construído em conjunto pelo grupo em formação, tendo em vista as próprias demandas. Ademais, a partir do rumo dos estudos, o mesmo está sujeito a readaptações. Por outro lado, estudos efetuados pelos professores, discussões, idéias, relatos, emoções são lançados em cadernos de anotações ou diários de campo. Estes registros contribuem para organizar leituras dinâmicas, sistematizar achados, ideias, possibilidades para experimentar em sala de aula. Este cenário é vivido por meio de interações entre os sujeitos, nas quais os participantes ao acolher aquilo que vem da voz do outro, percebem-se através de elementos que antes a vista não alcançava.

Como sustenta Lunkes (2010) ao afirmar que,

Na interação com o outro passa a existir a possibilidade da escuta das vivências, estabelecendo-se uma relação ético-estética. O ético diz de um ato de escuta da voz do outro. A estética diz respeito a um movimento de afastamento neste ato de escuta, para que , pelo excedente de visão que se produz no processo de afastamento, o interlocutor possa proceder a um acabamento da cena em que se encontra o outro. (LUNKES, 2010, p. 32).

Para que surjam esses movimentos faz-se necessário que em alguns momentos os interlocutores distanciem-se do que estão vivenciando, de modo a se deixarem afetar por diferentes olhares e enunciados que se produzem em meio a processos que Bakhtin (2003) denomina exotopia. Segundo ele, em um olhar atento ao outro, e ao com ele interagir, o que eu enxergo dele não é o mesmo que ele vê de si mesmo, sendo assim,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar - a cabeça, o rosto e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2003, p. 21).

O projeto vem trabalhando com essa proposta de formação desde 2002, com vários municípios: as primeiras escolas parceiras foram as escolas públicas dos Município de Venâncio Aires, Mato Leitão, depois Sobradinho e posteriormente os municípios de Cruzeiro do Sul e Estrela. Foi desde então que foram se delimitando os primeiros passos de uma aliança entre a pesquisa e extensão, que posteriormente deu origem a convênios entre as prefeituras desses Municípios e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Uma das características do projeto é que os professores participam da formação dentro da sua carga horária, sendo que a sua participação está na dependência de sua efetiva adesão (SILVEIRA, 2010).

Na extensão do projeto para Moçambique, que acontece através de uma parceria entre a Universidade Pedagógica e a UFRGS, a partir da aprovação no edital Pró-África, projeto nº 490562/2008-6, contemplado pelo Edital MCT/CNPq nº 012/2008, é proposto inicialmente investigar a formação continuada em serviço e a prática docente nas classes iniciais do ensino primário, envolvendo o uso das tecnologias de

informação e comunicação²⁰. A parte operacional do projeto na interface Moçambique/Brasil consistiu em encontros quinzenais entre os professores das escolas selecionadas e os pesquisadores da UP. Os encontros eram realizados no Centro de Informática da Universidade Pedagógica (CIUP), formado a encontros virtuais às 5^{as} feiras entre as equipes moçambicana e brasileira. Os encontros tinham o seu início às 18 horas local (13 horas no Brasil) com uma duração de 90 minutos. Um dos primeiros desafios foi o de integrar os professores com o uso das tecnologias.

Na primeira missão presencial dos pesquisadores brasileiros em 2010, os professores de Maputo receberam, para efeito de integração de novas tecnologias na sua proposta, gravadores MP3, Máquinas fotográficas digitais e colunas de som que foram distribuídas para as crianças das escolas participantes do projeto. As tecnologias têm sido uma grande aposta nas práticas atuais, o emprego delas nas práticas docentes tem servido como uma via de diversificação. Antes da sua utilização organizaram-se oficinas com todos os participantes para um ensaio. O primeiro impacto foi positivo, gerando curiosidades e vontade de aprender a manusear os equipamentos, e conhecer as suas múltiplas funcionalidades. Na segunda missão presencial da equipe Brasileira com a equipe moçambicana em 2011, as escolas contempladas puderam receber livros de histórias infantis para o uso das crianças na sala de aula. Nas escolas Moçambicanas, têm - se verificado carências em material didático e bibliotecas, os livros ofertados, serviram de apoio didático na prática do professor e também na aprendizagem do aluno. A literatura infantil é um dispositivo que pode despertar interesse e prazer na criança, operando como um possibilitador da aprendizagem da criança e do prazer de aprender.

Embora tenha havido encontros presenciais com os pesquisadores brasileiros, o que possibilitou trocas de experiências e desenvolvimento de oficinas pedagógicas, reconhecemos também algumas limitações no que concerne ao acompanhamento das ações desenvolvidas pelas professoras moçambicanas no âmbito do projeto Civitas,

²⁰ 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 verificar essas condições, usou-se estratégias de trabalho com as crianças com o uso de MP3, máquinas fotográficas, caixas de som,

bem como a falta de recursos informáticos (internet) como forma de estar em contacto constante com os pesquisadores. Mesmo com limitações verificadas, os professores moçambicanos receberam com grande entusiasmo as metodologias do projeto Civitas, o que poderá ser contestado no capítulo da metodologia de análise de dados.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

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. Para ilustrar os caminhos metodológicos, são utilizados autores como Yin (2001), Minayo (2012), Bakthin (2003) buscando colher suas concepções em torno da metodologia empregada.

O objetivo central foi buscar analisar como os professores²¹ pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática de sala de aula. Para atingirmos este propósito, colocamos o “Projeto Civitas” como foco de um “estudo de caso”, no campo da pesquisa qualitativa²², pois trata-se de projeto de formação continuada com um grupo de professores do ensino fundamental com os quais pretendemos interagir com vistas a acompanhar o modo como experimentaram e avaliam o projeto Civitas na relação com a sua prática docente e como/quanto estão implicados com a sua proposta metodológica

Na estratégia de pesquisa Yin(2001), apresenta o estudo de caso como uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo um conjunto de procedimentos pré-especificados que abrangem uma lógica de planejamento, técnicas e abordagens específicas à análise do mesmo. Em um estudo de caso, como explica Alves-Mazzotti (2004, p.162), a escolha do campo onde são coletadas as informações é intencional, e se dá em função das características, e conhecimentos que os sujeitos detêm sobre as

²¹ Professores do ensino fundamental, participantes na formação continuada oferecido pelo projeto Civitas.

²² Para Godoy (1995) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo..

questões da pesquisa. Neste trabalho, usamos o termo produção de dados, em vez de coleta de dados por se tratar de uma pesquisa em que o pesquisador encontra-se implicado na geração do material de pesquisa. O campo empírico escolhido para a realização da presente pesquisa foram espaços que apresentavam sujeitos implicados com o estudo em questão, neste caso o projeto Civitas.

Dentro da perspectiva qualitativa relacionamos a metodologia da presente pesquisa com método dialógico, fundamentado nas teorias bakhtinianas, por não se tratar de uma pesquisa diante de um sujeito mudo: o autor 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, enfim de ocupar um lugar na pesquisa e na formação.

A intervenção é pensada por Axt (2008) e Axt e Kreutz (2003) como “in(ter)venção”, como invenção de um ato único, que acontece vinculado a um espaço-tempo, pertinente 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, considera-se o próprio homem, não como "objeto" de pesquisa, na verdade como um sujeito que tem voz, que tem ponto de vista. Sob esta ótica, o pesquisador tem na sua pesquisa um ser interacional que indaga, concorda/discorda, portanto um sujeito não sujeitado ao pesquisador nem à sua pesquisa.

Segundo 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 a 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" (ibid,p.24). Considerando o monologismo como o discurso de uma só voz, que se destaca em geral em ciências exatas, e o dialogismo como discurso de múltiplas vozes, mais característico das ciências humanas e sociais, a autora aponta 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 metodologias 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)

Partindo desse pressuposto e tomando em consideração que o homem é um ser social e que precisa do outro para se relacionar, para nós, na pesquisa em Ciências Humanas, o outro é um ser importante e assim considerá-lo exige do pesquisador, tanto no plano da escrita da pesquisa, como no plano da formação, uma posição implicada de intervenção, ou melhor, uma participação implicada nos percursos da pesquisa e da formação.

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 e a formação. 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, na assunção de uma participação implicada, na interação com os grupos de formação, que busco escutá-los em seus enunciados sobre a possibilidade de envolverem-se com a prática pedagógica de maneira inventiva, no sentido de acolher o que dizem sobre este trabalho e acompanhá-los na perspectiva de debruçar um olhar cuidadoso para perceber como eles se comprometem com esta prática.

3.1 Caracterização do contexto onde decorre a ação da pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu no município de Cruzeiro do Sul, inicialmente em abril de 2012, quando entro no projeto no Brasil, já como colaboradora. Esse município era um dos que tinha convênio com o projeto, onde tive o privilégio de participar no processo de formação juntamente com as pesquisadoras Joelma Remião e Paula Marques²³. Participaram da formação um total de 27 professores dos quais 11 gestores (diretores de escola), 5 professores da educação infantil, 6 professores do 4º e 5º anos e 5 gestores da SMEC. Participaram no projeto 11 escolas (06 escolas de

²³ Ambas são pesquisadoras do LELIC e Doutorandas do PPGEDU/UFRGS

ensino fundamental – anos iniciais, 01 escola de ensino fundamental completo e 04 escolas de educação infantil). Os encontros eram quinzenais, divididos em 2 grupos, com duração de 3 horas, um grupo de manhã e outro de tarde, até dezembro de 2012. Além do município de Cruzeiro do Sul, acompanhei também alguns trabalhos em outros municípios que tinham convênio com o projeto nomeadamente, município de Estrela e município de Mato Leitão.

As escolas do município de referência tinham características quase semelhantes, com estrutura física boa, com salas de aula e sala de professores amplos, cantina, pátio, sala de vídeo e refeitório para todas as crianças. Grande número funcionava em turno integral²⁴, com turmas multisseriadas²⁵. Para o município de Cruzeiro do Sul onde tive maior acompanhamento, o projeto Civitas vem desenvolvendo propostas de formação continuada com este município desde 2008, inicialmente com professores do 4º ano do ensino fundamental. Na continuidade, em 2009, abriu-se espaço para gestores (diretores da escola e equipe pedagógica do SMEC, em 2010, a proposta estende-se para professores do 5º ano, com estas configurações o ano de 2012, insere-se o grupo de professores da educação infantil. (REMIÃO et al, 2013)

Na extensão para Moçambique, o projeto envolveu, em 2009, formação de um grupo de seis professores de três escolas públicas de zonas periurbanas de Maputo e três pesquisadores da UP em coordenação com o grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/UFRGS). Em 2011, mais uma escola integra o grupo onde participam 3 professoras.

As escolas selecionadas de Maputo deveriam obedecer apenas a dois critérios: primeiro não deviam pertencer ao mesmo distrito urbano²⁶ e segundo deviam pertencer à zona periurbana. O passo a seguir foi a escolha do perfil do professor, que atuasse na Educação básica, precisamente a 3ª classe que corresponde a crianças a partir de 8 anos de idade. A escolha do perfil do professor deveu-se ao fato dos mesmos fazerem parte de grupo que lecionava o nível de escolarização focado pelo projeto inicialmente

²⁴ Os alunos permanecem na escola em média 9 horas diárias, de manhã as crianças trabalham os conteúdos curriculares e de tarde atividades recreativas e oficinas.

²⁵ Turmas que lecionam 2 series diferentes na mesma sala

²⁶ Para o Brasil corresponde ao município

no Brasil. As caracterizações do contexto onde decorreu a ação serão feitas de forma a manter o anonimato das escolas e dos professores envolvidos.

Fazendo uma abordagem geral sobre o contexto escolar onde decorreram as pesquisas, em Maputo, é de referir que todas essas escolas envolvidas no projeto são herança do tempo colonial, excepto uma. Com o passar do tempo beneficiaram-se de reformas, todas funcionam em 3 turnos²⁷; no geral apresentam infraestruturas insuficientes, com um número elevado de alunos por turma que varia de 45-55.

Escola 1 - Construída em 1936, é uma das mais antigas escolas na zona suburbana de Maputo. Antes ligada à igreja católica, situada num dos distritos mais populosos de Maputo, leciona da (1^a. a 7^a.) classe em 3 turnos. Encontramos nesta escola 14 salas, todas com infra-estrutura insuficiente.

Escola 2 - Construída na década de 80, é uma das mais novas escolas de Maputo, leciona os dois ciclos do ensino básico (1^a. a 7^a.) classes. A escola tem cerca de 20 salas de aulas e funciona no sistema de três turnos incluindo o noturno. Têm uma biblioteca e uma sala de informática que serve os professores. A infra-estrutura escolar apresenta um bom estado de conservação, mas encontramos salas sem carteiras.

Escola 3 - Construída numa das zonas mais populosas de Maputo. A escola beneficiou-se recentemente duma forte reabilitação e ampliação, comportando hoje uma sala de informática. À semelhança da Escola 2, esta também atua em três turnos incluindo o noturno.

Escola 4 - Trata-se também de uma escola da mesma rede, comportando as mesmas características que as outras, com funcionamento em regime de três turnos incluindo o regime pós-laboral que leciona o ensino secundário. Fundada em 1969, atualmente beneficiou-se de uma forte reabilitação e conta com 22 salas e infraestruturas melhoradas.

²⁷ Primeiro das 6h: 30min às 10h:30min, segundo 10h:45min às 13h30min e terceiro 13h:45min às 17h:15min

Como já havia me referido no capítulo (2.3) do encontro do projeto Civitas com as escolas moçambicanas, e das suas limitações, em agosto de 2012, visitei as escolas conveniadas (somente duas escolas, 1 e 4). As outras duas, por questões de difícil acesso e transferência dos professores que participaram no projeto, não tive como entrar em contacto com eles. No total foram 3 encontros (dois com a escola 4 e um com a escola 1). Participaram 8 professores na escola 1, e 2 professoras na escola 4.

Estes dois campos (Maputo e Cruzeiro de Sul/Estrela e Mato leitão), separados geograficamente e com realidades educacionais também diferentes, mas que em comum iniciaram uma reflexão conjunta, no acolhimento ao Projeto Civitas, visando encontrar alternativas para uma abordagem inventiva da aprendizagem no ensino fundamental das escolas públicas, constituem-se em campo empírico para o presente trabalho.

E no adentrar e percorrer os territórios destes dois campos, busco um movimento de implicação, onde, enquanto pesquisadora não estou simplesmente olhando o que está acontecendo, 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 e, no prolongamento da formação, desenvolvendo uma escrita que contemple os achados da pesquisa, no acolhimento aos sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesse processo.

3.2 Construção do material de registro

Destacamos neste trabalho 3 tipos de registros que acolhem nosso material de análise, onde serão considerados os enunciados escritos e verbais que serão detalhados da seguir forma:

a)Diário de Bordo

É uma ferramenta típica da pesquisa implicada. 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”.

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 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, e ao retornar ao seu lugar assume uma posição exterior.

No âmbito da minha pesquisa, no meu diário de bordo foram registrados aspectos que me marcaram em conversas informais, relatos nos/dos encontros de formação, fatos que, através do movimento exotópico, vieram-me em memória, aproximando acontecimentos vividos no passado e que se atualizaram a partir de um outro olhar, de uma reflexão, do encontro com a teoria e com os enunciados dos sujeitos. Estes relatos e conversas e depoimentos são entendidos na pesquisa como posicionamento enunciativo e interpretativo a respeito da proposta metodológica do projeto Civitas. Alguns depoimentos foram gravados e serviram de suporte para as minhas considerações na escrita do diário de bordo. Os meus registros ocorreram de abril a dezembro de 2012. Os enunciados do diário de bordo do pesquisador, serão representados por **(DBPesq)**

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 á vontade em responder e em uma quantidade considerável e que não lhe crie fadiga. O questionário para o presente trabalho (ver anexo) foi elaborado a partir de outros questionários já construídos e em uso no Lelic (SILVEIRA, 2010; REMIÃO, 2012). O mesmo foi elaborado como forma de responder às necessidades de informação que irá encaminhar os objetivos da presente pesquisa. Como pesquisadora implicada no processo de pesquisa e formação, os fatos apontados por mim em meu diário de campo 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. O questionário está organizado em duas partes, a primeira parte comporta os dados de caracterização do sujeito implicado e a segunda é constituída por questões abertas, relacionadas á avaliação do projeto Civitas e á sua relevância para as práticas em sala de aula. 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, 2008). 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, mas também, por perguntas fechadas. Busco a entrevista neste trabalho, como uma conversa, um diálogo e não como um formulário de perguntas e respostas. Para as entrevistas tive como base o questionário onde as perguntas não fizeram parte de um roteiro fixo a ser seguido fielmente, 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, cultura, o que deve ser respeitado.

As entrevistas das professoras a partir da sua prática de sala de aula apresentam-se neste estudo, como uma possibilidade de apurar os dados pesquisados, no sentido de afinar uma escuta, de compor uma análise cuidadosa ao acolher o que dizem os professores sobre o trabalho com práticas inventivas. Os enunciados das entrevistas serão representados por **(E)**.

Como o campo empírico da presente pesquisa encontra-se geograficamente separado, as reflexões foram feitas nestes dois contextos Moçambique/Brasil e os enunciados serão identificados da seguinte maneira: para Moçambique serão representados por **(Moz)** e para o Brasil por **(Br)**.

Exemplo: DBpesq(08/08/12)Moz - para identificar registros do diário do pesquisador reflexão do contexto moçambicano feito na referida data.

Na transcrição dos enunciados acima supracitados, cada professora será representada por uma variante (X) e o ordenamento dos recortes dos enunciados serão feitos pela ordem dos seus pronunciamentos. No presente trabalho, a base para análise de dados serão os questionários, as entrevistas e os registros dos depoimentos feitos no diário de bordo.

Seguindo os procedimentos legais e éticos na realização de pesquisa, cada participante assinou um termo de consentimento, adaptado do modelo padrão do Lelic (Anexo A), permitindo o uso de depoimentos, imagens e outras modalidades de interação, para fins da pesquisa. Quanto aos depoimentos e entrevistas, serão feitas as transcrições das gravações, bem como a tabulação dos questionários e descrição de respostas mais significativas.

A seguir trago o capítulo de análise de dados e enunciados interpretativos.

3.3 Estreitando relações a partir da análise de dados: enunciados interpretativos

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 enunciados (escritos e orais) que se referem ao que os professores dizem acerca do projeto Civitas, mais especificamente o que entendem por, e o modo como se implicam com as práticas inventivas. Como já referimos anteriormente, a produção de dados foi feita através de questionários, entrevistas e anotações do diário de bordo.

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 do diálogo. Ele 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 irrepetível, ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso constitui-se como um novo acontecimento (FILHO & TORGA, 2011). Dos vários enunciados extraídos para a análise, serão considerados os contextos de cada enunciado, a entonação e também a singularidade de cada sujeito mediante a situação em que forem produzidos/ou enunciados.

Nessa mesma direção, Sousa (2006, p.89), baseada na teoria bakhtiniana, assevera que “todo enunciado concreto possui a parte que é expressa através da palavra dita e a parte não dita que é expressa por emoções, valores, que os mesmos são atos sociais regulares e essenciais”. Em “Marxismo e filosofia da Linguagem” Bakhtin (2006) afirma que não só são as formas linguísticas que determinam o tema de enunciação, também as questões relacionadas ao significado da própria palavra, e ainda elementos do contexto extra-verbal:

...o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as entonações, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação”. (BAKHTIN, 2006, p. 132).

Encontramos principalmente na expressão oral enunciados carregados de valores, emoções, de sentidos que são percebidos através das entonações. É neste sentido que a entonação exerce um papel fundamental no momento da fala dependendo da intensidade e do contexto em que são emitidos. É por isso que se torna importante no momento da pesquisa o pesquisador registrar os olhares, o clima que envolve o grupo, o silêncio, as emoções, partindo do princípio de que cada um traz consigo suas histórias, vivências que enriquecem e fazem parte do sentido do diálogo.

Para Bakhtin,

[...] Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. [...] (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Ao longo das interações percebemos que cada fala é única e diferente da anterior como da posterior, e nessa interação percebemos a singularidade de cada situação. Assim, cada depoimento ou intervenção está carregado de emoções de experiência de vida que de certo modo é individual.

Assim, as análises serão feitas a partir de enunciados, que são considerados como elementos de comunicação, palavras, expressões vivas carregadas de ideias, sentimentos... Quanto à análise dos registros no diário de campo é importante salientar que os apontamentos foram feitos desde a minha inserção no grupo e na interação com os professores participantes da formação, na perspectiva de analisar os enunciados apontados por mim que fazem elo com o que foi experienciado no grupo, que produziram sentidos e que de algum modo foram evidenciados pela sua intensidade. É, pois, nessa relação dialógica que estes enunciados serão analisados.

Já a análise dos questionários compreende uma abordagem qualitativa dos enunciados mais voltada à produção de sentidos. As entrevistas e os depoimentos ampliam o espectro de informações em torno dos enunciados das professoras a respeito do projeto Civitas e, também, servem como suporte para enriquecimento das análises.

No Município de Cruzeiro de Sul foram considerados 9 questionários, no Município de Mato Leitão 3 questionários, que correspondem a professoras participantes nas edições anteriores, e 1 para o Município de Estrela, totalizando 13 (treze) questionários. Estes questionários objetivavam fazer o levantamento de apreciações dos professores participantes sobre as suas percepções acerca do projeto Civitas. Para Maputo/Moçambique foram considerados 10 questionários, e consideraremos mais os enunciados de 2 (duas) professoras: (Prof-1 e Prof-2) que se destacaram por ter mantido contacto regular com os pesquisadores brasileiros, e uma delas candidatou-se ao mestrado para participar do projeto no Brasil.

Nos passos que se seguem, apresento os enunciados das professoras participantes do projeto Civitas, extraídos dos questionários, das entrevistas realizadas também com base nos questionários e dos apontamentos do diário de bordo, buscando dar visibilidade aos sentidos produzidos por elas, nos diferentes aspectos abordados, agrupando-os em três blocos:

3.3.1 Os enunciados das professoras participantes da formação em andamento do projeto Civitas – (EG1 – Enunciados Grupo1)

Lembro que nos primeiros encontros de formação dos quais participei do projeto Civitas, aqui no Brasil, acompanhando os grupos no Município de Cruzeiro do Sul, eu me coloquei, inicialmente, na posição de ouvinte. Buscava me situar e criar condições para me inserir num contexto de pesquisa e formação. Nos encontros subsequentes, fui percebendo que tinha que fazer parte daquele grupo contribuindo com as minhas vivências e experiências. Da posição de ouvinte foi se constituindo um lugar de escuta implicada o que dá sustentação para a metodologia dialógica e que acolhe os enunciados. A multiplicidade de vozes, os acontecimentos sempre em processo os quais são atravessados pelas várias faces que constituem os processos de formação e educação de um país. Penso que esse modo de escutar-pesquisar foi dando força e expressão para a produção do diário de campo. Escuta esta que também se afirma no momento das entrevistas e questionários configurando uma relação implicada com as práticas cotidianas e de formação destes professores.

3.3.2 Os enunciados das professoras participantes das edições anteriores da formação do projeto Civitas –(EG2 – Enunciados Grupo 2)

Penso que tanto o conhecimento como a afetividade, se constróem através de vivências. Percorrendo os caminhos da presente pesquisa, tive a oportunidade de conhecer pessoas, de vivenciar o modo como elas se relacionam em um ambiente saudável e harmonioso, uma escola marcada por vida e emoções. Foi partindo da visita e encontro com alunos, e professores, e por saber que a escola já havia participado do projeto Civitas em edições anteriores que me envolvo com uma escola ao encontro de professores que fizeram parte do projeto. São duas (02) professoras que puderam deixar as suas apreciações sobre o projeto. Também trago os depoimentos de uma professora não participante, mas que por contágio através do planejamento com professoras que participaram anteriormente do projeto, trouxe as suas percepções, denominado por **(Qprof-13)**.

3.3.3 Os enunciados das professoras participantes da formação do projeto Civitas Pró-África – (EG3 – Enunciados Grupo 3)

Das 4 escolas participantes do projeto Civitas-Pró-África Moçambique/Brasil visitei duas delas, como já mencionamos. Das duas escolas, em uma realizaram-se dois encontros comigo, e na outra somente um encontro. Mediante o consentimento dos professores os encontros foram gravados. Participaram no total 10 professores. Em uma escola contamos com a participação do diretor, totalizando 8 sujeitos; na outra escola participaram 2 professoras. Os encontros foram marcados por conversas sobre prática pedagógica com uma duração em torno de 45min a 1hora em média. A minha visita às escolas foi pautada pelo tempo entre avaliações²⁸ dos alunos e professores, o que dificultou alguns procedimentos. Após o final dos encontros das duas escolas foram distribuídos questionários referentes à avaliação do projeto Civitas a 10 professores a fim de pontuarmos alguns aspectos da percepção sobre o projeto.

É importante, lembrar que os enunciados apresentam-se 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 meu diário de bordo serão representados por DBpesq, seguidos da identificação (Prof-x).

A partir dos enunciados colhidos com base nos questionários, nas entrevistas e nos apontamentos do diário de bordo foram levantadas as seguintes temáticas:

Temática 1: formação do Civitas em relação a outras formações

Temática 2: viabilidade do Civitas na sala de aula

Temática 3: contribuição do Civitas para a prática docente

Temática 4: o uso de tecnologias digitais na sala de aula

Temática 5: a continuidade do projeto

Temática 6: pontos positivos e negativos do projeto

²⁸ As avaliações dos alunos correspondiam as finais do primeiro semestre e as avaliações dos professores, referimo-nos às avaliações da faculdade.

Temática 7: sugestões para o projeto

Diante do exposto acima, apresentamos para análise os seguintes recortes de enunciados, conforme tabela abaixo:

3.3.4 Tabela 3: Temática 1: formação do Civitas em relação a outras formações

EG1	<p><i>“Momento de leitura, estudo em si, e depois a prática, retornando com momentos de experiência” (QProf-1)</i></p> <p><i>“Muito rico e diversificado” (QProf-2)</i></p> <p><i>“Interação maior, participação efetiva, troca de ideias e reflexão” (QProf-3, QProf-4)</i></p> <p><i>“Desafiadora, sem propostas prontas, processo de construção” (QProf-6)</i></p> <p><i>“Muita criação para aprendizado do aluno” (QProf-8)</i></p> <p><i>“Positiva, instigante, faz pensar nossa postura “ (QProf-9)</i></p> <p><i>“Inovadora, trouxe novas aprendizagens e experiências” (QProf-7, QProf-5, QProf-10)</i></p> <p><i>“O que me marcou nos encontros, foi a troca, a dificuldade que eu tive em trabalhar com turmas multisseriada, senti as mesmas dificuldades aqui no grupo e a troca serviu para sanar algumas dificuldades, a partir dos encontros eu ia pegando uma coisa ali, outra coisa aqui, sugestões ideias”...(DBprof-3)</i></p> <p><i>“Na formação encontramos troca de informações e no grupo encontramos respostas, caminhos e pistas; Inquietações nos relatos, em grupo encontramos respostas, caminhos ou pistas para poder seguir (DBprof-5)</i></p> <p><i>“... Troca de ideias, tu têm dúvidas, vai cortando duvidas, ... ela falando tu vai pegando, serve para ti não serve, as dicas estão sendo dadas só que não aquela coisa que tu vai para la anotar uma coisa pronta porque a metodologia não é essa do projeto”. (EProf-6)</i></p>
EG2	<p><i>“Sua forma de ser, possibilita a quem participa olhar a educação por outro caminho “(QProf-11)</i></p> <p><i>“Possibilita a criação do professor e das crianças “(QProf-12)</i></p> <p><i>“O Civitas ajudou, é assim no magistério a gente aprende a prática e na universidade teorias e como agente tem estágio agente é obrigado a ir atrás “(DProf-11)</i></p> <p><i>“A proposta do Civitas se diferencia de outras propostas pois trabalha a formação envolvendo questões como imaginação e as “miudezas” da vida “(QProf-13)</i></p>

EG3	<p><i>“Habilita o professor em metodologias de intervenção na sala de aula” (QProf-1)</i></p> <p><i>“Dota o professor de mais metodologias para melhor orientar o PEA²⁹ “(QProf-2, QProf-4)</i></p> <p><i>“Trouxe método de criação e invenção” (QProf-6)</i></p> <p><i>“De grande valia tivemos bons resultados” (QProf-3)</i></p> <p><i>“Formação de complementaridade, veio dar luz” (QProf-5)</i></p> <p><i>“Boa. Gostaríamos que abrangessem mais professores “(QProf-9, QProf-10)</i></p> <p><i>“Auxílio na prática docente “(QProf-7, Qprof-8</i></p>

No início dos encontros do projeto Civitas é constante entre os professores a sensação de que o que está sendo abordado tem pouco significado para os demais professores, uma vez que cada professor relata sobre a sua prática e socializa com os demais. Nessa fase inicial o Civitas causa estranhamento, inquietações, indagações justamente pela natureza do próprio projeto por não se seguir um modelo prévio com respostas já dadas, caminhos já vistos, pontos estes que marca o Civitas como formação inventiva, diferenciando-o com outras propostas de formação.

Os pontos com mais relevância observados nessa temática no bloco dos participantes da formação em andamento são: metodologia diversificada e muito rica, participação efetiva, troca de ideias, muita criação inovadora, novas aprendizagens e expectativas.

A formação docente pensada a partir do pressuposto dialógico que é a perspectiva do projeto Civitas, parte da problematização da prática docente e transforma-os em pesquisa. É nessa troca de ideias e encontro de vozes e

²⁹ Processo de Ensino e Aprendizagem

perspectivas, que cada professor com o seu ponto de vista dá a sua visão sobre a problemática, possibilitando aos professores interagirem dialogicamente uns com os outros vivendo um processo de aprendizagem.

No Civitas, procuram-se espaços para a produção de aprendizagem, onde, através das situações provocadas pelo professor e as mesmas precisam ter ressonâncias com os conteúdos curriculares, a criança busca solucionar as situações dadas, por meio de inventos e situações inusitadas. Assim, abrimos possibilidades para que a criança aprenda a partir das suas criações, tornando os conteúdos de aprendizagem mais prazerosos por meio de inventos. Vários professores deram seus contributos sobre os seus pontos de vista sobre o que o Civitas lhes havia proporcionado.

Ao adotarmos esta proposta de trabalho, temos que nos deixar afetar pelas produções desenvolvidas, e total entrega nas experimentações e nas transformações que, enquanto seres humanos, podemos experimentar. O faz de conta para a criança possibilita o desenvolvimento da imaginação onde um simples barco de papelão pode percorrer rios, países, continentes... os conteúdos curriculares vão sendo implementados de um modo que a criança aprenda sem imposição e ela vai ganhando o gosto pela aprendizagem.

No bloco do Pró-África (EG3), foram destacados alguns pontos relevantes como: métodos de criação e invenção, metodologia de intervenção na sala de aula. São pontos que de certo modo se diferenciam de outras propostas de formação continuada, porque desafia o professor a pensar sobre os acontecimentos da sua prática pedagógica na situação em curso e não como um conjunto de ações, regras e de possibilidades de intervenção para serem aplicadas numa oportunidade remota. Outro aspecto com maior destaque foi que é uma metodologia de auxílio na prática docente, onde os primeiros resultados começam a ser visíveis, solicitando a sua abrangência a mais professores. Índícios que podem dar visibilidade à coexistência de diferentes práticas na sala de aula, partindo do acolhimento e acompanhado de um desejo de mudanças de um modo de trabalhar diversificado.

O projeto Civitas tem como objetivo investir em práticas inventivas em sala de aula, o que pode ser disparado através de estudos de currículos que dão poucas

aberturas para a prática do professor, estes estudos do projeto estão em processo no Brasil e no início de reflexões para escolas moçambicanas.

Assim, verificamos nos enunciados do Pró-África, como no exemplo da professora que fala da necessidade de formação para outros professores que toda a formação é fundamental, mas deixa uma indagação: como vencer as demandas maiores, talvez de um país? Uma questão que não se restringe ao Civitas em específico, mas às formações em geral. Questão que se apresenta tanto no Brasil como em Moçambique.

A temática que se segue fala da viabilidade do uso das metodologias do Civitas na sala de aula.

3.3.5 Tabela 4: Temática 2: Viabilidade do Civitas na sala de aula

EG1	<p><i>“Viáveis as crianças adoram, o professor é que precisa buscar” (QProf-1, QProf-2, QProf-10))</i></p> <p><i>“Tranquilo e pode ser usada em diferentes momentos” (QProf-6, QProf-7)</i></p> <p><i>“Muito boa, pois a partir das trocas, foi possível acrescentar no trabalho já desenvolvido” (Qprof-3, QProf-5)</i></p> <p><i>“Dinâmico, aplicável e flexível, e vai norteando diferentes formas de trabalhar com o aluno” (QProf-4)</i></p>
EG2	<p><i>“Metodologia para a mudança, ao trabalhar dessa forma as aprendizagens surpreendem e nos desafiam “(QProf-11)</i></p> <p><i>“Por possibilitar a criação acredito ser fundamental para a prática em sala de aula “(QProf-12)</i></p> <p><i>“A proposta é facilmente aplicada em sala de aula “(QProf-13)</i></p>
EG3	<p><i>“São viáveis, alunos com algumas lacunas conseguem ultrapassar “(QProf-2)</i></p> <p><i>“ Viável auxiliou na prática do professor “(QProf-3, QProf-10, QProf-8)</i></p> <p><i>“Contribui para interesse do aluno” (QProf-4, QProf-5)</i></p> <p><i>“Possibilita a criança criar e dialogar” (QProf-9)</i></p>

“interação professor aluno “(QProf-5, QProf-6)

“Essa metodologia podes usar por exemplo para crianças que não sabem escrever usar uma metodologia e para as que sabem outra, de princípio nos achávamos que não fosse viável na sala de aulas dividir os alunos, mas a medida que nós fomos vendo que era importante fazer isso, hoje já conseguimos ver que essas crianças já conseguem ler e escrever e os mesmos afastam-se um bocadinho e dão espaço para aqueles que ainda não sabem e damos atenção para aquele grupo que ainda não conseguem alcançar os objetivos dessa classe” (DBpesq-Prof-5)

“Projeto “Civita” ajudou as crianças a ficarem mais animadas quando fazes algo prático. Ai ele foi capaz de criar com o desenho ele as vezes tentou dizer algo ai elas gostam quando tem sua iniciativa do que ouvir só, elas gostam de participar” (DBpesq- Prof-9)

“Com as recomendações deixadas pela Joelma³⁰ eu consegui implementar, grande parte dos alunos sabem ler, mas o grande problema está na interpretação e na escrita, Na minha turma agora os que fazem leitura são os que tem dificuldade e os que sabem vão orientando os outros”. (DBpesq - Prof-2)

No processo de formação os encontros começam a tomar forma quando as trocas ou as experimentações se cruzam e os mesmos servem como suporte para novas práticas pedagógicas, dando início a uma formação pautada em troca de experiências, mas não como algo dado que tenha pouca ressonância com as demandas da sala de aula. Sobre a viabilidade do uso do Civitas na sala de aula, as professoras acham possível a sua implementação, o que nos leva a pensar que esta posição favorável ao projeto está marcada, por princípios metodológicos do mesmo que compreende a multiplicidade de modos de aprender e ensinar, que acolhe uma prática que já está em curso, respeitando a singularidade das crianças e professora, mas que pode tomar outros caminhos possíveis, imprevisíveis e inusitados.

³⁰ Formadora e pesquisadora do Civitas Pró-África

As professoras salientam que a troca de ideias e experiências nas formações tem sido fundamental para que sejam visíveis essas multiplicidades, no momento em que os dilemas encontrados durante as práticas são semelhantes com as de outras professoras e se manifestam quando socializados com as demais. Por isso entendemos a importância do outro que, para instauração das condições interlocutivas, pode dar visibilidade ao que antes era invisível, a partir do excedente de visão. É importante o processo do afastamento exotópico, em que eu olho o acontecimento a partir de um outro lugar para entender as situações decorrentes das interações, e os mesmos só poderão ser visíveis se proporcionarmos este processo.

Assim, é com o olhar do outro que algo que diz respeito a mim pode chegar a minha consciência pela interação com a consciência alheia;

É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior. Tudo que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar da palavra do outro, ou seja o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. (SOUSA,2007,p.93)

É nesse viés de ideias que pode se dar a negociação de sentidos produzidos nas interações dos sujeitos, onde cada um começa a olhar as coisas a partir de uma nova perspectiva diferente da inicial, o que antes não era enxergado.

Quando as professoras dizem que as crianças adoram e que o professor precisa buscar, acreditamos que se referem a participação e autoria das crianças na produção dos trabalhos e o professor precisa estar constantemente a criar e a inovar com elas. Vale resgatar a partir dessa perspectiva as concepções do ato ético nas relações, através da escuta e acolhimento daquilo que vem do outro, e nesse caso dos alunos e para que essas relações sejam constituídas precisamos assumir a responsabilidade de nossos atos.

Chamou-me atenção as inúmeras vezes que a palavra “aplicação” foi utilizada. Podemos referenciar aliado a essa concepção, de que segue ainda muito forte a noção de formação como algo já formatado, um pacote de saberes, técnicas, informações, ações e que deve ser aplicado em sala de aula. Uma espécie de garantia para a melhoria da qualidade do ensino. A temática que se segue trata da contribuição que o projeto Civitas proporcionou para os participantes da formação.

3.3.6 Tabela 5: Temática 3: Contribuição do Civitas para a prática docente

EG1	<p><i>“ Mais maleável, hoje consigo aceitar que nem tudo precisa de acontecer conforme o planejamento “(QProf-1)</i></p> <p><i>“Proporcionou uma reflexão sobre o trabalho realizado, abriu novos olhares “(QProf-3)</i></p> <p><i>“Enriquecimento da prática, receptividade dos alunos, forma de se relacionar “(QProf-4, QProf-2)</i></p> <p><i>“Pensar, fazer diferente e fazer melhor “(QProf-5)</i></p> <p><i>“Aulas mais participativas, debate e construção coletiva, troca de ideias, imaginação “(QProf-7)</i></p> <p><i>“Mudança na observação da criança, organização do espaço escolar “(QProf-8)</i></p> <p><i>“Aulas mais ricas, e empenho do professor “(QProf-9)</i></p> <p><i>“Mais questionadora e desafiante “(QProf-10)</i></p> <p><i>“Como o Civitas veio apliquei na sala de aula , foram viagens que se tornaram em realidade, porque a gente observa atentamente o que os alunos fazem ,com olhar deles, eles nos dão pistas para fazer um trabalho melhor, ... levou nos a um compromisso maior na utilização dos conteúdos como historia e geografia, não são mais usados como era antigamente, é criativa para os alunos participarem e entender melhor”(DBpesq-Prof-3)</i></p> <p><i>Creio que quando nos vemos em sala de aula, frente a nossa prática docente nos deparamos ao mesmo tempo com tudo aquilo que vivenciamos durante os encontros de formação, se assim permitirmos (DBpesq- Prof)</i></p>
EG2	<p><i>Uma vez que se vivencia o Civitas, ficamos marcados, e essa marca nos faz pensar e questionar, fazer diferente, considerar o aluno como parte principal do fazer pedagógico” (QProf-11)</i></p> <p><i>“Contribuiu muito, fui (e sou) autora, pesquisadora, fiquei encantada e envolvida com as criações dos meus alunos, pude repensar a minha prática e experimentar novas possibilidades “(QProf-12)</i></p>

	<p><i>“... Depois de você incorporar não tem como trabalhar de outro jeito, porque você sabe que funciona, vendo a alegria das crianças você não tem como não se afetar” (EProf-12)</i></p> <p><i>“Não fiz o Civitas mas percebo pelo meu contacto com educadoras que e participaram que possibilita olhar para a educação com um olhar magico, dar vida a prática” (Qprof-13)</i></p>
EG3	<p><i>“Envolvimento da criança em atividades de imaginação “(QProf-1)</i></p> <p><i>“Contribuiu para a leitura da criança na base de livros de histórias e algumas figuras “(QProf-2)</i></p> <p><i>“Elaboração de plano diferente de antes do Civitas “(QProf-5)</i></p> <p><i>“Mais experiência” (Qprof-4)</i></p> <p><i>“Auxilio na prática docente “(QProf-6, QProf-3)</i></p> <p><i>“Auxilio na aprendizagem do aluno “(QProf-7, QProf-8, QProf-9, QProf-10)</i></p> <p><i>“Nós que estávamos na formação (Civitas) não vais encontrar nossos estudantes fora, ou estão na sala com livros de português a se explicam entre eles e se entendem, os que sabem ajudam os fraquinhos.” (DBpesq - Prof-1)</i></p> <p><i>“Estamos a usar as metodologias do Civitas principalmente nas aulas de português, na minha turma de 48 alunos, uns 8 é que tem problemas mas assim ainda estamos a tentar resgatar a todos” (DBpesq - Prof-2)</i></p> <p><i>“O grande calcanhar de Aquiles são as turmas numerosas, porque não é possível abranger a todos as crianças. Para chegar a sala com 50 crianças não e fácil, dentro de um mês ou dois, você só consegue abranger duas a três crianças, então o esforço dado chega a ser nulo não e fácil, você não vai parar o dia inteiro só para trabalhar com uma criança, não é possível, então, este é que é o problema das turmas numerosas” (DBpesq - Prof-5)</i></p>

No projeto Civitas a possibilidade para ressonâncias na prática, segundo Selli (2011) inicia quando o professor diz,

[...] sim à proposta de trabalhar com uma metodologia que tenha a invenção e a problematização do cotidiano como referência. Além disso, quando se propõe a assumir a coexistência das práticas que vinha desenvolvendo com as que possam surgir a partir desta metodologia, sem perder seu foco e o que o constitui professor.(SELLI, 2011,p.103).

Assim, é partindo dessa entrega de poder trabalhar com as práticas inventivas e assumir a coexistência de práticas na sala de aula que pode dar visibilidade aos resultados das práticas inventivas, através de trabalhos que despertem interesse da criança, possibilitando com que aquele espaço que é a sala de aula lhe proporcione vivências que possam fazer sentido e perdurar durante a vida da criança e do professor.

Sobre a contribuição do Civitas para a prática pedagógica, os pontos com mais destaque são: o enriquecimento da prática, construção coletiva, aulas mais participativas, debates, troca de ideias. Acreditamos que estas constatações surgiram devido ao planejamento flexível não linear do projeto Civitas que possibilita ao professor pensar a partir desse prisma. A receptividade do aluno às atividades desenvolvidas na sala de aula parte de um planejamento aberto à intervenção da criança, e estas mesmas atividades podem perdurar nas vivências das crianças, criando possibilidades de reverberações na vida delas. As professoras destacam ser uma prática de vivências marcadas por encantamentos e envolvimento. É esse deixar se afetar que não afeta só a quem vivencia, mas também para aquele que se deixa afetar por contágio de um modo de trabalhar que elas acreditam que possibilita a aprendizagem do aluno. O imaginário ou o faz de conta, tem sido um dos caminhos para o aprendizado do aluno, nessa ação tudo é possível, ajuda a criança a pensar, a criar...

Os professores de Moçambique pontuam os resultados do emprego das metodologias do Civitas, bem como algumas limitações. O enunciado do Qprof-1(Moz) aborda a questão do trabalho colaborativo, e ajuda mútua entre os alunos, que de certo modo, contribui para o bom relacionamento na sala de aula. Destacamos, também, as concepções expressas no enunciado do Qprof-5(Moz), onde destaca a mudança de planos na ação docente. Provavelmente a professora referenciava-se ao planejamento que é elaborado de modo mais rígido, sem abertura para o acolhimento aos processos

de criação e de envolvimento das crianças que muitas vezes o professor traz para a sua ação docente. E, ao se deparar com um modo diversificado de trabalhar precisa reinventar sua própria docência, encontrar caminhos para intervir no contexto no qual está inserido.

Vale neste ponto frisarmos que o elevado número de alunos por turma nas escolas moçambicanas, tem sido um dos pontos que influencia na relação professor – aluno, e como já havíamos referido anteriormente a relação professor aluno constitui um dos fatores essenciais para aprendizagem do aluno. Desse modo, acreditamos que o professor precisa estar imerso em espaços de formação que possibilite o encontro com seus pares, com a sua docência, com momentos de pensar sobre seu modo de intervenção, pois os resultados da sua ação acontecem de forma gradual, e por mais que sejam ínfimos, eles já fazem diferença na educação de um país.

A temática que se segue trata do uso das tecnologias digitais na sala de aula e o contributo do seu uso. O uso das tecnologias no geral é um dos princípios do projeto Civitas, deste modo, a abordagem dessa temática, surgiu como forma de saber junto aos professores a empregabilidade do mesmo.

3.3.7 Tabela 6: Temática 4: O uso de tecnologias Digitais na sala de aula

<p>EG1</p>	<p><i>“Máquina digital e filmadora” (QProf-8, QProf-9, QProf-10, QProf-3, QProf-5, QProf-2)</i> <i>Razões: “Fica registado de forma mais intensa” “Despertam curiosidade e interesse dos alunos” “Satisfação da criança”</i> <i>“Os alunos gostam de se ver na tela”</i> <i>“Sim, me obrigou a aprender a utilizar “(QProf-1)</i> <i>“Computador e Netbook” (QProf-4 ,QProf-6)</i> <i>Razões: “Pesquisa, digitação e jogos, aceite pelos alunos são motivadores”.</i></p>
<p>EG2</p>	<p><i>“Sim para pesquisa, produção textual coletiva, historias fotos, filmagem. Considero positiva a utilização a utilização de tecnologias digitais, principalmente para autoria,</i></p>

	<p><i>sua produção, o contato com outras produções “ (QProf-11)</i></p> <p><i>“Sim. Enriquece e amplia as possibilidades para desenvolver os projetos em sala de aula” (QProf-12)</i></p>
EG3	<p><i>“Sim. Contribui para interesse maior nas crianças (QProf-5)</i></p>

Falando em particular das tecnologias digitais, elas tem sido essenciais nas práticas atuais porque enriquece e amplia as possibilidades de produção em sala de aula. Um outro ponto que merece destaque nesta questão, é a concepção da professora (Qprof-1:Br), que realça que de certo modo o emprego das tecnologias digitais em sala de aula necessitou de um aprofundamento maior sobre o uso das tecnologias, isso, contribuindo para que ela tivesse mais domínio sobre o uso, colocando a professora no lugar de aprendiz.

As tecnologias digitais que foram mais utilizadas pelas professoras foram: máquina digital e a filmadora que possibilitaram os registros de forma mais intensa das atividades desenvolvidas, despertando curiosidade e interesse dos alunos. Assim, podemos perceber a importância do registro imagético na sala de aula como forma de possibilitar inúmeras interpretações de sentidos. Esse registro de forma intensa possibilita que a criança como a professora revisitem em outros momentos, podendo proporcionar a reverberação de inúmeros sentidos.

Falando em particular dos professores de Maputo, todos professores responderam que não fizeram uso das tecnologias no cotidiano das aulas, excepto uma, que segundo a resposta do (QProf-5:Moz), embora não tenha especificado o tipo de tecnologia utilizada³¹, ao salientar que contribui para interesse do aluno, acreditamos que tenha feito uso das diversas tecnologias presentes no cotidiano da sala de aula e não apenas tenhase referido às digitais. No entanto, também entendemos que o professor reconhece o uso das tecnologias como uma ferramenta fundamental na sua prática docente como forma de atualizar o estudante sobre as

³¹ Podendo ser uma das tecnologias oferecidas pelo projeto Civitas (MP3, Máquina digital) que levam a professora em questão a ter a constatação supracitada

transformações do mundo. E, por isso tende a se inserir neste discurso afirmando a sua importância para o interesse das crianças às aulas. Mas talvez resida aí um indicativo de que esta temática ainda precisa dialogar com o fazer docente, no sentido de que o professor saiba como operar com as diferentes tecnologias na sala de aula, enunciando sobre os processos vividos e não apenas dizendo sobre a sua importância.

A temática que se segue aborda a possibilidade de continuidade do projeto, bem como da continuidade de participação dos professores.

3.3.8 Tabela 7: Temática 5: a continuidade do projeto

EG1	<p><i>Razões: Boa, oportuniza uma experiência fantástica, traz olhar novo diferente de ver as coisas (QProf-10, QProf-2, QProf,3)</i></p> <p><i>“Contribui na formação” (QProf-4)</i></p> <p><i>“Continuidade de trabalhos já iniciados mas com novos conhecimentos” (QProf-7)</i></p> <p><i>“Viável pois anda concomitante com os restantes dos conteúdos” (QProf-6)</i></p> <p><i>“Valido, desde que não comprometa nossos trabalhos na escola, foi bom abrir novos horizontes “(QProf-5)</i></p> <p><i>“Ótima, basta criar condições para que isso aconteça” (QProf-1)</i></p>
EG2	<p><i>“O projeto não acontece mais efetivamente, mas faz parte do “ser professor” enquanto educador, é como se fizesse parte de mim, um caminho possível para aprendizagem, com leveza e alegria” (QProf-11)</i></p> <p><i>“Acredito que seria bem interessante e significativo, possibilitando mais uma vez um repensar sobre a nossa prática pedagógica” (QProf-12)</i></p> <p><i>“Acredito que o projeto Civitas deveria ter continuidade, pois sua proposta enriquece a nossa forma de trabalho, assim como os projetos desenvolvidos” (Qprof-13)</i></p>
EG3	<p><i>“Adoptar mais conhecimentos e estratégias na sala de aula” (QProf-1);</i></p> <p><i>“De dar a oportunidade de formar mais professores “(QProf-2)</i></p> <p><i>“Ajudar para o desenvolvimento da educação em Moçambique “(QProf-7)</i></p> <p><i>“ Melhorar a transmissão dos conhecimentos aos alunos” (QProf-5)</i></p> <p><i>“Aprender novas estratégias de como levar avante o PEA” (QProf-8)</i></p>

Por sermos seres inacabados na perspectiva de Bakhtin (2003), precisamos estar em constante formação. Por isso, em cada formação aprendemos sempre algo novo, diferente das formações anteriores, por mais que seja com os mesmos participantes, o aprendizado será diferente, porque a informação está em constante atualização, a visão que tínhamos sobre as coisas ontem, torna-se diferente da visão de hoje.

Sobre a questão da continuidade do projeto, todas as professoras desejam a sua continuidade por seguintes razões: proporcionar experiências fantásticas, contribuição na formação, anda simultaneamente com os conteúdos curriculares, traz olhar diferente de ver as coisas, possibilitando caminhos para aprendizagem, com leveza e alegria. Após compreender e incorporar as práticas inventivas ela acaba fazendo parte de um modo de trabalhar.

Para os professores da Pró-África, todos acharam importante a continuidade e a participação deles. Assim, percebemos que o projeto mexeu com os seus conceitos sobre educação, e que é uma proposta de complementaridade que auxiliou na prática docente. Destacaram ainda a necessidade de continuidade como forma de ter mais aprofundamento sobre o projeto e apontando a necessidade de envolver mais professores.

Podemos perceber a necessidade que os professores têm, do aprofundamento dos estudos das metodologias do projeto Civitas, como forma de estarem dotados de mais conhecimentos e levarem avante o processo de ensino e aprendizagem.

A temática que se segue destaca os pontos positivos e negativos do projeto, a fim de destacar formas de melhoramento bem como acréscimos para o projeto Civitas.

3.3.9 Tabela 8: Temática 6: pontos positivos e negativos do projeto

EG1	<p><i>Positivos</i></p> <p><i>“Reflexão, troca de experiencia, novidade, obriga a desacomodação” (QProf-1, QProf-2, QProf-4, QProf-5)</i></p> <p><i>“Socialização dos trabalhos produzidos “(QProf-3, QProf-10))</i></p>
------------	--

“Fazer pensar, questionar, sair da área de acomodação, novas ideias “(QProf-7)

“Mudança na dinâmica, motivação dos alunos, participação e euforia dos mesmos “(QProf-6)

“Participar” respirar 1 X por mês sem aluno “(QProf-9)

Negativos

“Tarefas se forem muitas “(QProf-9)

“Para professores que não gostam de aulas “tumultuada” alunos debatendo e criando., explosão de ideias “(QProf-6)

Pontos positivos: “Abertura da visão de como ensinar diferente de como pode ser válido sabe, porque você pode aplicar em qualquer situação com qualquer atividade que tu vai trabalhar eu achei mais legal, sabe! Quando eu trabalhei com matemática eu comecei a trabalhar com estímulo diferente também... trabalhar com algo que vai despertar a imaginação da criança, até os próprios livros, as próprias histórias ... o que é que tem aqui? O que será que tem aqui dentro? Dai tu antes contava só histórias, ah o título é esse não! O que da para imaginar com essa capa? O que vocês imaginam, e depois, depois de contar histórias você pode contar outras a partir das ideias deles... a partir de uma história tu pode desenvolver um leque deles e ai é legal ... com as ideias deles.” (Eprof-6)

“ Ponto negativo não vejo, eu acho que se tu te fixar só naquela visão de conteúdos passar aluno copia, tu vai pensar que Civitas é uma perda de tempo, porque tu faz muito trabalho oral, muita discussão... não é uma coisa assim ô ai hoje nos vamos trabalhar o Civitas e vai ser uma aula tranquila, não, é uma explosão de ideias, é entrar em consenso sobre as ideias, porque muitas vezes surge varias coisas e ai tu escolhe...”(Eprof-6)

... tu já não tem aquela aula certinha sabe, todo mundo sentadinho todo mundo copiando... para quem não tem essa visão se torna uma aula difícil de tu controlar os alunos, não vai ter silêncio não vai ter troca de ideias entre eles...(DBPesq-Prof-7)

EG2

“Ponto negativo não saberia citar. Possibilidade de refletir sobre a prática repensá-la, fazer diferença, na vida de uma criança possibilitando novas vivências e imaginação”

	<p>(QProf-11)</p> <p><i>“Hoje vejo que todo o projeto foi positivo. No início muitas dúvidas, e angústias surgiram, com o tempo embasados com teorias e questionamentos feitos pelos orientadores, fomos embarcando na ideia de vivência de novas possibilidades” (QProf-12)</i></p> <p><i>“Por ver de fora, creio ver pontos positivos como o trabalho com o imaginário” (QProf-13)</i></p>
<p>EG3</p>	<p>Positivos</p> <p><i>“Meus alunos já leem e escrevem”(Q, prof-1)</i></p> <p><i>“Trouxe material benéfico que tanto necessitávamos para efeito educacional”((Qprof-6)</i></p> <p><i>“As crianças já sabem dar o seu pensamento através do desenho” (Qprof-7)</i></p> <p><i>60% Dos alunos lê e escreve com aplicação da metodologia (Qprof-9)</i></p> <p>Negativos:</p> <p><i>“Falta de seminários para aperfeiçoamento e formação de professores” (QProf-1)</i></p> <p><i>“Muito trabalhoso diferenciar conteúdos na mesma turma” (QProf-9)</i></p> <p><i>“Seria um pouco difícil dizer o que melhorar logo a prior, nós ainda estamos a aprender estamos a tentar implementar as ideias mais tarde, para podermos ver o que vai trazer para nós; por enquanto, se aparecessem (a equipe do Civitas) mais vezes seria melhor, (DBpesq - Prof-8)</i></p>

Sobre pontos positivos e negativos do projeto, as professoras destacaram para pontos positivos: a reflexão, a troca de experiências, que leva a desacomodação, questionador, motivação dos alunos e euforia dos mesmos. Os processos criativos a levam o professor a estar em constante pesquisa e invenção no processo de construção do conhecimento com os seus alunos. Desse jeito, o professor é levado pela situação a sair da área de acomodação.

Quando a (Prof-12) diz *“hoje vejo...”* ela está por excedente de visao a destacar aquilo que antes não conseguia ver ou enxergar e que lhe causavam angústias. Mas, após repensar aquele momento já em outro prisma, através do movimento exotópico, ela vê com outros olhos os tensionamentos vividos na formação do projeto Civitas que interroga a prática, desestabiliza concepções, desafia para o encontro de alternativas

possíveis para as dificuldades do cotidiano escolar e da própria docência. Convidando para a experimentação de um processo de construção no coletivo, a partir das condições existentes, mas sem acenar com respostas prontas e verdades arraigadas no saber do professor. A professora deste enunciado aponta para o entendimento de que precisava passar por aquele estágio para poder ter essa visão de que foi positivo.

Já no enunciado do (QProf-9) nos parece que há um desabafo. Uma necessidade de ter um tempo para discutir, planejar, pensar as questões da escola num espaço de formação, pois ao dizer que vê como positivo o projeto por proporcionar um afastamento da sala de aula, uma vez por mês, sem aluno, para poder “respirar” podemos entender como a afirmação da necessidade de um tempo que pouco existe na escola. Nesse sentido o projeto está em sintonia com o professor quando coloca para a Secretaria de Educação, no momento da adesão ao convênio, a condição de que os encontros de formação aconteçam dentro da carga horária do professor e não se caracterize como mais uma tarefa a ser cumprida.

A abordagem desta temática (06) nos possibilitou compreender o nível de apropriação em que os professores de Maputo se encontravam acerca do projeto Civitas. A maioria dos professores foi unânime nesta questão, puderam destacar somente que o projeto foi bom, outra, preferiu destacar que a fase em que se encontravam era inoportuna para responder a questão ou simplesmente outra destacou que necessitava de continuidade e acompanhamento. A professora mostra um certo desconforto, por não se sentir ainda em condições de abordar a temática. Talvez tenha sido pelo tempo de formação ou pela dinâmica do mesmo que possibilitou esse entendimento, aliada a essas concepções estão os enunciados que apontam para a necessidade de aperfeiçoamento do mesmo.

A temática que se segue aborda a questão das perspectivas e sugestões para trabalhos futuros, a fim de destacar pontos de aperfeiçoamento.

3.3.10 Tabela 9: Temática 7: sugestões para o projeto

EG1	<i>“Publicações e escritas que fazem valer nossa prática” (QProf-4)</i>
-----	---

	<p><i>“Continuação de trocas de vivências para enriquecimento do trabalho “ (QProf-5, QProf-1, QProf-7)</i></p> <p><i>“Cada novo ano e uma nova perspectiva novo trabalho, visto de outro lado, pois há inúmeras possibilidades “(QProf-6)</i></p> <p><i>“Trabalhos mais específicos por exemplo jogos e matemática “(QProf-10, QProf-3)</i></p>
EG2	<p><i>“Como expectativa, gostaria de nunca perder o encanto pelo que faço, esse encanto que é proporcionado quando trabalhamos com a metodologia Civitas e nos deixamos afetar por isso. É isso que faz a diferença na sala de aula” (QProf-11)</i></p> <p><i>“ Novas ideias, novas possibilidades e muitos desafios possam surgir” (QProf-12)</i></p> <p><i>“Poder ter um olhar mais abrangente, podendo ter uma visão sobre: imaginação” (QProf-13)</i></p>
EG3	<p><i>“Continuidade, e estar adaptada de conhecimentos capaz de levar meus alunos avante no PEA “(QProf-1)</i></p> <p><i>“Troca de experiencias com outras pessoas de outras escolas “(QProf-2)</i></p> <p><i>“Estarem mais próximos e a trazerem-nos mais tecnologias, métodos e estratégias que permitem uma interação professor aluno” (QProf-8)</i></p> <p><i>“Continuação, e mais aprendizado para levar avante a qualidade do ensino no país (QProf-3)</i></p> <p><i>“Encontros trimestrais “(QProf-4)</i></p> <p><i>“Visitas frequentes, pois já iniciamos observações de bons resultados “(QProf-6)</i></p> <p><i>“Auxilio em material didático e digitais “(QProf-7)</i></p> <p><i>“Atividades para inclusão “(QProf-9)</i></p> <p><i>“Mais apoia ao professor “(QProf-10)</i></p> <p><i>“Se pudessem fazer visitas frequentes dos pesquisadores porque em cada visita acrescento algo para ensinar as nossas crianças” (DBpesq -Prof-9)</i></p> <p><i>“Visitas frequentes e acompanhamento” (DBpesq - Prof-8)</i></p> <p><i>“Acaba levando mais tempo que não conseguimos superar outras dificuldades e se agente tivesse sempre seria bom, um acompanhamento” (DBpesq - Prof-3)</i></p>

Sem dúvidas foi uma formação bem diferente do normal oferecido como palestras, seminário... Cremos que pelo fato de ter-se criado um espaço de trabalho

colaborativo em que todos os professores têm voz e são ouvidos, e que ao mesmo tempo respeita-se a opinião de cada um, já faz a diferença.

Sobre sugestões e perspectivas do projeto, as professoras pontuaram; publicações e escritas que valorizam as suas práticas, ou seja, tirar para fora o que é feito na sala de aulas, por meio de publicações, continuidade de trocas de vivências como forma de enriquecimento de trabalhos desenvolvidos durante a prática docente.

Quanto à expectativa do projeto os pontos com mais referência foram o encantamento e o afeto que a metodologia do projeto proporcionou a professora e que ela não gostaria nunca de perder, e ela acredita que isso faz a diferença na prática docente. Novas ideias e possibilidades e poder ter uma visão abrangente sobre a imaginação.

Os resultados deste questionário nos possibilitaram uma maior compreensão a respeito das percepções, dificuldades, complexidades do projeto Civitas. Acreditamos que pela dimensão e complexidade do projeto, os professores de Maputo não puderam dar conta, em pouco tempo de formação, de todos os desdobramentos que o projeto pode proporcionar.

Aqui, vale destacarmos algumas concepções de Imbernón (2010). O autor referencia que qualquer mudança nunca é simples. Ao se falar da formação de professores trata-se de um processo complexo, por se tratar de mudança de processos incorporados como: o conhecimento da matéria, dos contextos, dos valores etc. e isso requer tempo “não vale curto prazo nem pressa” (Ibid,p.99). Requer: uma base sólida, uma adaptação a realidade dos professores ou seja “ experimentá-la na prática diária deixar que se integre, se interiorize nas próprias vivências profissionais. (Ibid). É evidente a importância do professor querer com que novos modos de prática educacional aconteçam em suas vivências profissionais, não só pelo simples fato de ser apresentado que ele irá compreender a sua dinâmica.

O Projeto Civitas perdura a distância em Moçambique, 2 professoras ficaram em contacto direto com os pesquisadores brasileiros. Abaixo apresento algumas ações desenvolvidas pelas professoras supracitadas, de alguns trabalhos (carta para alunos brasileiros) onde os alunos desenvolvem a escrita partindo de histórias infantis

contadas pela professora. Os livros foram oferecidos pelos pesquisadores brasileiros. Segue alguns trabalhos que serão apresentados na íntegra (em anexo)

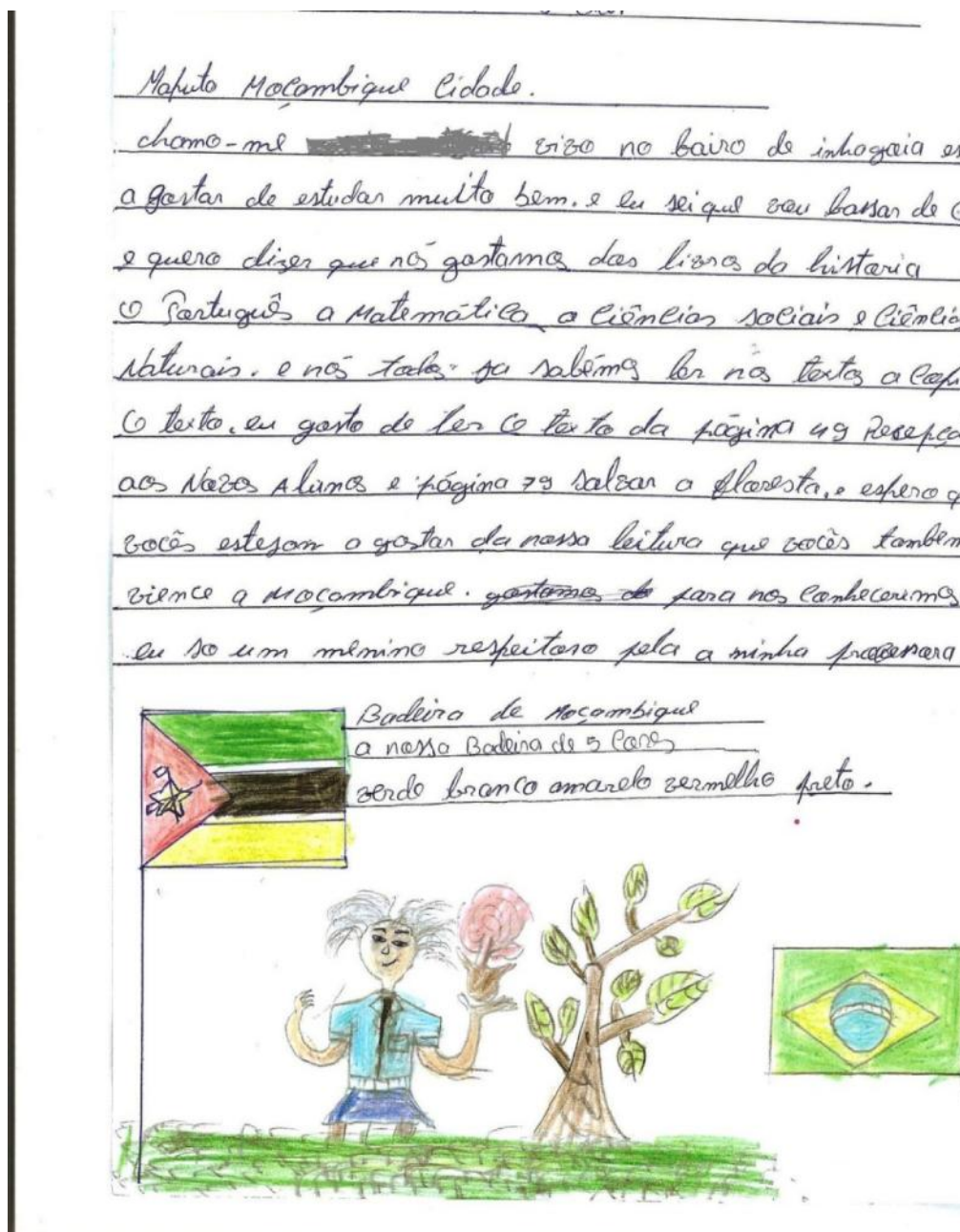


Figura 1:trabalho individual sobre a escrita

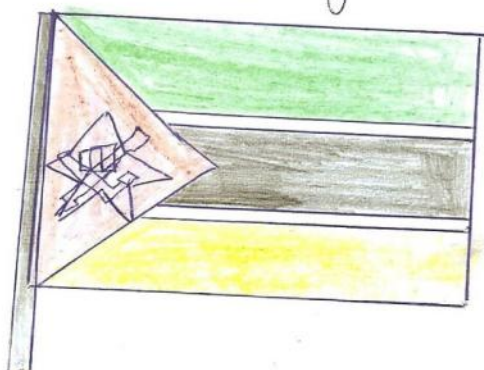
Fonte: Arquivo da pesquisadora,2013

Exercício Primeira Completa

nome

Eu já sei ler e escrever.
 É interpretar textos.
 É também gostaria de ler mais
 livros de histórias e também gostaria
 de trabalhar com crianças do Brasil.
 É dizer que gostei mais do texto de
 "passaro que não sabia voar".
 É também mandar um grande Beijo para todos
 vocês.
 Adeus até um próximo dia.

Eu sou de Maputo e vivo no Bairro de
 Imboquia B → Moçambique



Data: 7 de Julho de.

Figura 2: trabalho individual sobre a escrita

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2013

“Na sala de aula o professor precisa estar preocupado com o estágio de aprendizagem do aluno não no que vai dar no currículo ou o que vai abordar, não quer dizer que o currículo não seja importante é sim, mas a preocupação com o aluno é fundamental. É importante o questionamento da criança para poder desenvolver a sua memória e escrita pistas para poder fazer a criança pensar. (DBpesqBr -21/08/2012) reflexões depois do debate sobre a escrita dos alunos

O que me chama atenção nesse acontecimento é que as professoras abriram a possibilidade de dar voz a criança, que por meio do desenho ela pode se expressar. Essas são concepções que o projeto Civitas acredita serem fundamentais para o aprendizado de uma criança: deixar que ela mergulhe no seu interior, bem como na relação com o outro, e deixar aflorar os mais puros desejos e sentimentos, como também toda sua curiosidade e imaginação, para constituir expressão de sua voz; que ela seja respeitada em seu direito à voz pela escuta e acolhimento da mesma, de modo a poder desenvolver, por sua vez também o respeito à voz do outro, pela escuta e acolhimento. É com o desenho e suas histórias que elas se expressam e buscam conhecer o mundo, seus desenhos e histórias são o que elas sentem e pensam sobre as coisas, são a sua manifestação expressiva, são sua voz, são sua produção de sentido. Produzir sentido produz autoria e aprendizagem: escrita-leitura do mundo, da cultura, de si na relação com o outro e com aprendizagens.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores em exercício no cenário atual aponta para as vivências, experimentações e reflexões sobre a prática do professor. No entanto, no meio de várias propostas de formação continuada encontramos o projeto Civitas comprometido com estudos reflexivos a partir de processos criativos do professor e do aluno a partir de experimentações feitas na sala de aula. Este projeto tem o seu comprometimento com o ensino fundamental em especial. Ao conhecer o projeto Civitas, isso nos meados de 2009, despertou em mim o interesse de conhecer mais, e em 2012, tive a oportunidade de conhecer por dentro as suas especificidades.

Nada melhor que os integrantes desse processo de formação para me darem bases de sua especificidade e seus desdobramentos, é assim que surge o objetivo central da pesquisa que foi analisar como os professores pensam sobre, e avaliam, o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática de sala de aula.

Para tanto, era preciso responder a problemática da pesquisa: *O que dizem os professores, participantes de uma formação continuada, sustentada na interação dialógica, sobre (a) o seu estar nesta formação, bem como sobre (b) as reverberações dessa formação na sua prática em sala de aula?*

Assim, acompanhamos o percurso de formação de professores envolvidos no projeto Civitas, bem como daqueles que participaram em edições anteriores. É relevante considerar que foram 2 campos empíricos e que a formação foi dada conforme as condições encontradas em cada espaço/tempo. Não encontramos respostas que possamos generalizar ou dizer que é isso ou aquilo, pois o que percebemos foram pistas, possibilidades que podem nos direcionar até um determinado lugar que é a aprendizagem. Que ao mesmo tempo não é linear é como se fosse um “labirinto” onde cada participante descobre seu ponto de partida e vai se direcionando conforme os caminhos que irá encontrar ao longo do percurso.

Nas análises percebemos pontos que nos levam a direção de processo contínuo como forma de aperfeiçoamento. Podemos referir que para podermos compreender o projeto Civitas é fundamental perceber que o seu processo não se resume em somente alguns encontros, há necessidade de se fazer acompanhamento, esclarecimento de

dúvidas... O projeto Civitas acontece quando vivenciamos a longo prazo (e continuamente).

Em diversas situações podemos perceber a importância da relação não hierárquica entre os pesquisadores-pesquisados, professores-alunos como forma de possibilitar um ambiente harmonioso de convivência. Podemos pensar nesse modo de nos relacionar também nos nossos planejamentos e também na vida. Vivenciar as experimentações das professoras envolvidas no projeto Civitas permitiu com que eu percebesse o papel do professor na sala de aula. Ao participar no grupo de formação foi possível perceber a importância da alteridade, esse outro que me da acabamento através do seu excedente de visão por movimento exotópico possibilitando com que eu vislumbre aquilo que antes era invisível. Com base na experiência que vivi no projeto Civitas, percebi que na perspectiva de uma formação continuada fundamentada no dialogismo, o outro é fundamental na constituição do sentido. Pensando na prática docente podemos caminhar também nesse viés, partindo da perspectiva de que a ação docente ocorre mediante a presença de alunos, assim, é imprescindível a presença do outro.

Olhando especificamente para o campo empírico Maputo, esta parceria uniu culturas, pessoas, pesquisadores e universidades o que resultou no acolhimento e orientação de dissertações de Pós-graduação de 3 (três) membros da equipe de Maputo, da qual faço parte, embora somente eu esteja integrada ao Lelic ao projeto Civitas³². Pretendo com o trabalho desenvolvido, poder contribuir para a educação básica em Moçambique, onde as primeiras iniciativas de reflexão já foram agenciadas junto aos professores e como forma de manter ou fazer sentir que há possibilidades de se propor em sala de aula desafios e atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente. O projeto Civitas projetou as suas reflexões iniciais, diante disso, os professores mostraram-se com desejo de compreender um pouco mais sobre as propostas metodológicas mediante uma continuidade.

³² As outras duas mestradas estão integradas a outros grupos de pesquisa do mesmo programa de Pós-graduação conforme os outros prévios entre os pesquisadores de distribuição de carta de orientação.

Todo o processo de aprendizagem que vivi nestes 2 anos de mestrado, que acabou resultando nesta escrita produziu uma nova Cacilda. A cada momento de pesquisa experimentou, arriscou, caiu e levantou, esteve sujeita a permanente processos de construção e desconstrução, mas foi gratificante a sensação de poder ver a luz no fundo do túnel. Deparei-me constantemente mergulhada num vazio, e o mesmo foi-se clareando quando as minhas ações ou ações encontradas foram atravessadas por memórias e afeções, que vivi e que me tenham afectado.

Cidinha cresceu, e hoje vai se constituindo pesquisadora, ainda um pouco tímida e com o susto da liberdade, vai trilhando caminhos para essa sua nova fase, na qual ainda não se sente segura em voar sozinha. Nesta reta final dos meus escritos gostaria de deixar as minhas considerações:

- Os primeiros passos dessa longa caminhada em prol da educação básica já foram por nós dados. Ficaram evidências de continuidade do projeto inclusive uma professora de Moçambique deseja dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, isso é um grande avanço.

- Constatamos também que só ações de formação continuada não são suficientes para que haja transformações em sala de aula. Acreditamos que é necessário um acompanhamento, assessoria por parte do professor, fortalecendo-os com bases teóricas que possam reverberar nas suas práticas. As professoras de Moçambique sentiram essa necessidade. A seguir apresento algumas sugestões deixadas por elas para ações futuras:

a) *“Encontros trimestrais “*

b) *“Visitas frequentes, pois já iniciamos observações de bons resultados “*

Estas constatações mostram a necessidade de dar continuidade da parceria entre as duas Universidades como forma de renovar e auxiliar uma vez que os primeiros resultados começaram a ser visíveis. Como forma de dar continuidade acreditamos que o grande potencial está na Universidade Pedagógica nos seus pesquisadores em promover esses encontros trimestrais como forma de manter viva a chama de coexistência de diferentes práticas na sala de aula. Aliado a isso estaria o

contacto virtual/presencial entre as duas Universidades UP/UFRGS como forma de fortalecer ideias em prol da educação básica.

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.

5. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 23, nº. 129, set./dez., 2006.

AXT, Margarete. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. Letras de hoje. Porto Alegre, v.46, n.1, p.46-54, jan./mar. 2011

AXT, Margarete; MARTINS, M.A.R. 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, 2008. 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 et al. Formação Docente Como Invenção do Conhecimento. In: SEMINÁRIO DA REDE DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: novas regulações na América Latina (: 2008 jul 3-5), Buenos Aires, 2008. 14 f.

AXT, Margarete. CIVITAS: efeito rizoma entre a pesquisa acadêmica e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria M.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; FONSECA, Tânia Mara Galli. (Orgs.). Práticas PSI Inventando a Vida. Niterói: EdUFF, 2007. P. 91-102.

AXT, Margarete "A cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola", em Educação e Realidade, no. 29, jul/dez, 2004 pp. 219-235.

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

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). Marxismo e Filosofia da Linguagem. Trad. De M. Lahud e Y. F. Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRITO, Sandra Lopes Estrela; MODELO CONCEITUAL DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE UNIVERSIDADES: A Contribuição da Avaliação Institucional de Universidades para o Desenvolvimento Socioeconômico de um País - Um Estudo da Realidade de Moçambique; (tese de Doutorado) – Universidade Federal da Santa Catarina – 2006. 334.p

CASTIANO José P., NGOENHA Severino, A Longa Marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique, Imprensa Universitária, Maputo, 2005

CONSED, UNESCO. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina. – Brasília: 2007. Organização : Sônia Balzano, 56p.

DIAS, Hildizina Norberto, ANDRÉ, Marli; A incorporação dos saberes docente na formação de professores, In: IX Congresso estadual Paulista sobre a Formação de Educadores -2007 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pró-reitoria da Graduação Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/8eixo.pdf>

FILHO, Urbano Cavalcante, TORGA , Vânia Lúcia Menezes : Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção, dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). I Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, Vitória –ES, 18 a 21 de Outubro de 2011

FIRMINO, Gregório, A Situação do Português no contexto Multilíngue de Moçambique, Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/06.pdf> acesso em 15/02/2012

FUNES, Crisalita Armando Djeco: Formação Continuada dos Docentes da Universidade Pedagógica, Bergamo, 2012, 142.p. – Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Degli Studi Di Bergamo, Disponível em <http://aisberg.unibg.it/bitstream/10446/26727/1/TESE%20CRISALITA%20A.%20DJECO%20FUNES.pdf>, acesso em 25/11/2013

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; A pesquisa em educação: Questões e desafio, 2007. Disponível me http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf acesso em 15/1/2013

FREITAS, Maria Teresa de Assunção: A Abordagem Sócio – Histórico como Orientadora da Pesquisa Qualitativa, Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002

FREITAS, Maria Teresa, JOBIM e SOUZA, Solange, KRAMER, Sônia; Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin, 2 ed.- São Paulo, Cortez, 2007

GATTI, Bernardete, BARRETO, Angelina Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo de Afonso; Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

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 /2013

GATTI, A. Bernardete Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década; Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco; Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009

KASTRUP, Virginia. Ensinar e Aprender: falando de tubos, potes e redes, boletim 40. Arte na Escola: Rede Arte na Escola, São Paulo, p. 6-7, dez. 2005. Disponível em: <www.artenaescola.org.br>. Acesso em: 19 out. 2013.

LOBO, Manuel Francisco; NHEZ , Ismael Cassamo. Qualidade de Ensino no Ensino Primário. Movimento de Educação Para Todos (MEPT), 2008, disponível em http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=63&Itemid=48, acesso em 4/10/2013

LOPES, José de Sousa Miguel. A Formação de Professores do Ensino Primário na Republica Popular de Moçambique, Educ.em.Rev. Belo Horizonte, 1991, n.13, pp. 29-36. ISSN 0102-4698. Acesso em 25/08/2013 http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981991000100004&script=sci_abstract

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

LUNKES, Luciana. Da Invenção à Criação, uma Viagem Pela Imaginação com Passagem Pela Aprendizagem. Porto Alegre, 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000769833&loc=2011&l=adc502ea845b42e6>>. Acesso em: 24/10/2012

MÁRIO, Mouzinho, NANDJA, Débora. A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos. In Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life, Paris: UNESCO, 2006.

MARTINS, M. A. Projeto Civitas (multi)(pli)cidades e as InteRversões do tempo na Sala de Aula Ensino Fundamental. Porto Alegre, 2009. 193 f+ Apêndice. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000729550&loc=2010&l=61dd7125d1e0852e>>. Acesso em: 11/12/2012

MAZULA, Brazão. Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985. Edições Afrontamento, 1995. 276 p

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

MINED, Plano Curricular de Formação de professores Para o Ensino primário, Maputo, 2006

MINED, Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, 1995

MOÇAMBIQUE, “vamos aprender” construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. In. Plano Estratégico de Educação e Cultura, Junho de 2012

MOÇAMBIQUE, Estratégia para a Formação de Professores – 2004-2015, proposta de política, 2004

MOÇAMBIQUE, Relatório sobre os objetivos do desenvolvimento do Milénio, 2008. Disponível em < <http://www.mz.one.un.org/por/Recursos/Publicacoes/2008-Mocambique-relatorio-sobre-os-ODMs> > Acesso em 5/01/2013

MOÇAMBIQUE, Plano curricular do ensino Básico; Objetivos políticos, estrutura, plano de estudos e estratégia de implementação, INDE, Outubro; 1999, 2004

NEELEMAN, Win ,NHAVOTO, Arnaldo: Educação à Distância em Moçambique, Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, Setembro. 2003

NETO, José Batista. Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: NETO, José Batista, SANTIAGO, Eliete. (Org). - Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangane, 2006.178p.il

NHONGO, Názia Anita Cardoso, A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique, 2009, Dissertação de mestrado-Faculdade de Letras–Universidade de Lisboa, acesso em 24/01/2013 <http://hdl.handle.net/10451/493>

NIQUICE, Adriano Fanissela, Formação de Professores Primários: Construção do currículo, Textos Editora, 2005

NÓVOA, António. A Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. P. 13-33.

_____, Professores imagens do futuro, Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Maria M. Como fazer pesquisa qualitativa, 2º ed, Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Rosalba Lopes. Formação docente traçando modelos que subjazem à prática, Ano 1, nº 1, dez. 2011 / maio 2012

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.93-114.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado, Dever e Direito á formacao continuada de professores , RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123 , ago/dez. 2007 – ISSN 1519-0919 Acesso em 01/12/2013 <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/257/247>

PRADA et al . Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas Revista Diálogo Educacional [On-line] 2010, 10 (Mayo-Agosto) : [Data de consulta: 2 / Dezembro / 2013] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114449009>> ISSN 1518-3483

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão (et al) , Olhares em (con)texto: imaginação e experimentação na escola, Lajeado: Ed. da Univates, 2013.102p

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.10, n.30, p.285-300, maio/ago.2010

ROSSI, Fernanda, HUNGER, Dagmar: A Formacao Continuada de Professores entre o real e o “Ideal” Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012

SELLI, Maribel Susane, Formação docente: reverberações possíveis na prática pedagógica -- 2011. 118 f. + Anexo. (Dissertação) Mestrado em Educação – Programa de Pós- Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997. p.77-91

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 2013

SOUSA, Elmara Pereira de: Tecnologias Digitais na Escola Pública: Formação Continuada de Professores com ênfase no exercício de autoria, Porto Alegre, 2005, 154f, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

USSENE, Camilo - A formação de professores em Moçambique e o desenvolvimento criativo e reflexivo- estudo de caso com professores do Instituto do Magistério primário da Matola – Moçambique, Dissertação de Mestrado em Educação/ Currículo- PUC/SP em Convênio com a Universidade Pedagógica, 2006. Disponível em <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3560> acesso em 23/12/2012

UNESCO, Relatório de Monitoramento de Educação para todos Brasil- Educação para todos em 2015 atingimos a meta? 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294POR.pdf>> acesso em 20/12/2012

YIN, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e método, 2ª ed, Porto Alegre: Bookman, 2001, reimpressão 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 29, n°. 103, maio/ago., 2008.

HESS, Remi, O momento do diário de pesquisa na Educação, AMBIENTE & EDUCAÇÃO | vol. 14| 2009
<http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/viewFile/1137/447> acesso em 20/12/2013

6. ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LABORATÓRIO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM INTERAÇÃO COGNIÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Cacilda Rafael Nhanisse, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), estou desenvolvendo projeto de caráter estritamente educacional e de pesquisa, em consonância com a proposta metodológica Civitas, desenvolvida no Município mediante convênio com a Secretaria de Educação, sob a responsabilidade do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição – LELIC, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Dra. Margarete Axt.

O objetivo do projeto é acompanhar a formação continuada de professores participantes que estão em serviço nos primeiros anos do Ensino Fundamental, buscando investigar o processo de construção de um novo olhar para a sala de aula a partir da proposta Civitas.

Este projeto acontece no âmbito de pesquisa acadêmica da referida Universidade, podendo envolver, mediante autorização dos participantes envolvidos, registros de depoimentos ou outras modalidades de interação no âmbito do processo formativo, incluindo imagens fotográficas.

Outrossim, informamos, para sua tranquilidade, que estão sendo considerados todos os cuidados éticos de preservação da identidade do participante ou da instituição escolar envolvida, e que todo material colhido para as análises ficará sob a guarda estrita da pesquisadora e sua orientadora.

Os benefícios deste projeto educacional e de pesquisa para a comunidade se refletem na possibilidade de divulgação de uma metodologia de trabalho educacional em favor de crianças e professores no contexto do ensino fundamental e eventualmente outros níveis da Educação Básica.

Em havendo sua concordância com relação aos objetivos acima mencionados, convidamos o senhor (a senhora) a preencher a autorização abaixo*.

* OBSERVAÇÕES: Para resolver qualquer dúvida, o responsável poderá entrar em contato com: Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, nº 110, prédio 12201, sala 807, bairro Farroupilha, Porto Alegre/RS, ou através do telefone: (51) 3308-4149.

Eu, _____, portador do RG nº _____
e CPF nº _____, autorizo, para fins de estudos e divulgação educacional e de pesquisa (através de livros, artigos e slides), a utilização de registros documentais ou imagísticos, concernentes a interações e depoimentos no âmbito da formação continuada da proposta Civitas, pela pesquisadora Cacilda Rafael Nhanisse, bem como pela sua orientadora Dra Margarete Axt, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinatura do responsável _____, ____ de _____ de 2013.

(caso deseje estender a sua resposta você pode usar o verso da sua folha)

1. Como vê a formação CIVITAS em relação a outras propostas de formação?

2. Como vê a viabilidade de uso da metodologia do CIVITAS em sala de aula?

3. O que o projeto CIVITAS contribuiu para a sua própria prática na sala de aulas?

4. Chegou a utilizar tecnologias digitais para o desenvolvimento do projeto em sala de aula? (em caso afirmativo como avaliou este uso)? _____

5. Como avaliaria a possibilidade de continuação do projeto CIVITAS na sua escola? E da continuidade de sua participação no projeto? _____

6. O que você realçaria como pontos positivos ou negativos no desenvolvimento do projeto?

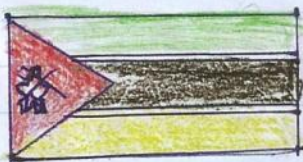
7. Que sugestões e/ou expectativas você tem para a continuidade do projeto CIVITAS?

Escola Primária Completa

Data: Sexta-feira, 04 de junho de 2013

Nome: [redacted]

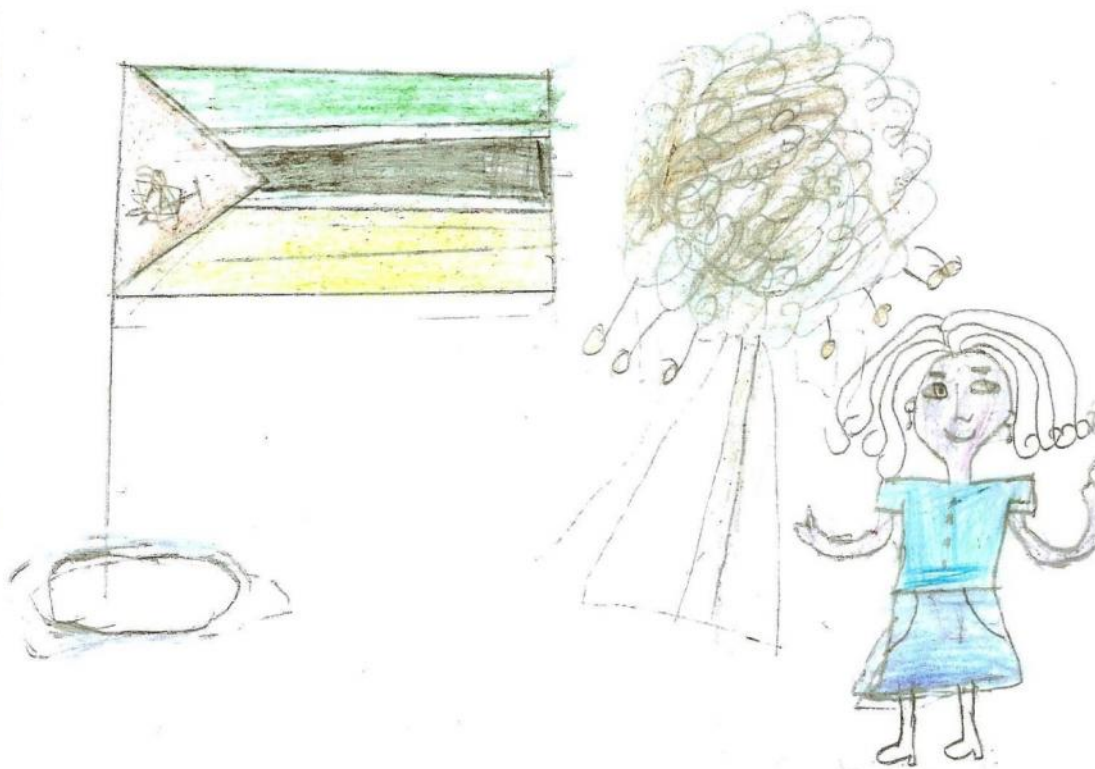
- Eu agora sei ler e interpretar muitos textos. Eu gosto muitas das lições de história e gosto mais da A Breve de nome.
- Quero mais lições de história para eu poder bem interpretar.
- Eu agora estou na quinta (5) classe de qui a pouco eide estar na sexta (6) classe.
- Porque eu já sei ler quero mais lições de história para poder interpretar melhor que nas outras vezes.



Escala Brumaiva completa
 data: 05 de Junho de 2013
 Name:

Eu já sei ler e a escrever.
 estamos a ler mais livros históricos. Eu quero a "lira
 branca de Neri"? Eu já estou mais a gostar e gostaria que
 passasse de classe. Obrigada pelos livros históricos.
 Nós gostaríamos que vocês viessem a Megambique.
 Eu gosto de ler a texto da "Paparuga que era curiosa"

Mofuta : Megambique cidade



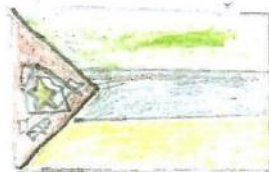
Costa

MAPOA, 14 de julho de 2013

Aos alunos do Brasil

Eu chamo-me ... onde na 5ª classe na, Escala gaimoria comilita amizade e gentaria de madarem outros lixinhos para podermos ler porque ja ai ler contar, fazer contar e a gentaria de ir ao Brasil para poder realizar a nossa Escala como se se chama a nossa Escala e penso em dar em outra costa e outras lixinhos ou ir em a nossa Escala. e ai no Brasil como se que anda a nossa Escala a nossa Escala em bem. com muitos cumprimentos de Luis Alidio Gumbane. Blixinhos

Bandeira de Moçambique



nome:

Manita 05/07/2013

Escola Primária completa

Eu gostei dos livros das histórias

Principalmente o livro de narrar que não consegue parar

e que passam a trazer outros livros de histórias para a professora a leitura

Fazer saber que no próximo ano já estarei na nova

classe que é a 6ª classe também também fazer saber que

fazer saber de tudo e interagir as ideias



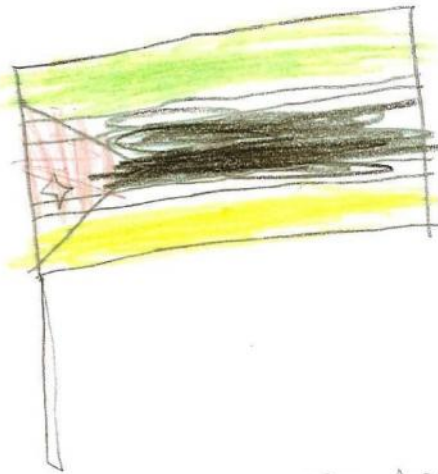
Carta

Maputo, 17 de julho de 2013

Para alunos de Brasil

Eu chamo-me [nome] e estou na 5ª classe já sei ler, já sei escrever, já sei fazer contas e etc. Estudo na escola Primária Completa. Gastei muito das lixeiras que nos mandaram. A minha professora chama-se [nome] sabem que todos os dias eu estava a fazer o meu diário por isso disse-lhe fazer uma carta eu gasta que um dia eu vou passar as minhas férias aí em Brasil. Comprimetos e muitos beijinhos Até em breve podemos se encont

Assinatura: [assinatura]



Esta é a nossa bandeira
 Esta é a nossa bandeira
 Esta é a nossa bandeira