

# Por um modo de pesquisar – formar na Educação em projetos de cooperação internacional

## A way of search – forming in Education and international cooperation projects

Margarete Axt<sup>1</sup>

Márcio André Rodrigues Martins<sup>2</sup>

Felisberto Felix Singo<sup>3</sup>

*Submetido em 29 de fevereiro e aprovado em 13 de abril de 2016.*

**Resumo:** Trata-se das atividades desenvolvidas pelo Projeto Brasil-Moçambique: formação continuada em serviço e prática docente em séries iniciais do ensino fundamental, sob a responsabilidade dos grupos de pesquisa parceiros LELIC (UFRGS/BR) e CIUP (UPM/MZ), no âmbito do Edital PRÓ-AFRICA (MCT/CNPq nº 012/2008), durante o período de janeiro de 2009 a dezembro de 2011, além dos seus desdobramentos até os dias atuais. O Projeto Brasil-Moçambique encontra-se vinculado ao projeto de pesquisa e formação CIVITAS/LELIC, no Brasil (apoios CNPq, FINEP, SEAD-UFRGS, SESU-MEC, CAPES), em andamento desde 2002, e cujo núcleo central de preocupação vem a ser a formação continuada em serviço de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Aliado a uma metodologia de formação vinculada à pesquisa pós-graduada, que opera na constituição de pequenos grupos de estudos e na invenção de práticas (que se atualizam como experimentações ativas, de professores e alunos em sala de aula), envolvendo também gestores de escolas e Secretarias de Educação municipais, esta metodologia se produz na articulação dos processos imaginativos e construção do conhecimento com o currículo programático e as políticas públicas de inclusão social e digital. No presente texto apresenta-se uma síntese reflexiva do projeto, dos percursos desta parceria Brasil-Moçambique, com atenção às dificuldades encontradas e às alternativas construídas para a execução dos objetivos do projeto, e, também, os ultrapassamentos em relação à sua proposta inicial, cujos efeitos têm durado até os dias atuais.

**Palavras-chave:** Educação básica inicial. Formação continuada em serviço. Pesquisa-formação. Cooperação internacional em pesquisa e formação. Internacionalização da educação.

**Abstract:** This text is about the activities developed by the Project Brazil-Mozambique: formation continued in service and practical professor in initial series of basic education, under the responsibility of the partner groups of research LELIC (UFRGS/BR) e CIUP (UPM/MZ), in the scope of Edital PRÓ-AFRICA (MCT/CNPq nº 012/2008), during the period of January of 2009 to December of 2011, plus its unfoldings until the current days. The Brazil-Mozambique Project is entailed to project CIVITAS/LELIC in Brazil (CNPq supports, FINEP, SEAD-UFRGS, SESU-MEC, CAPES), and is in progress since 2002. Its central concern comes to be the permanent education (in service) of teachers of the initial years of basic education. It is allied to a methodology that entails formation to the graduate research, functioning in small groups of studies concerned with new practices of teaching, also involving managers of schools and municipal secretariats of education. This methodology operates in the joint of the imaginative processes and construction of knowledge, allied to curriculum program of schools and public politics of social and digital inclusion. In the present text, a synthesis of the project is presented, concerning this Brazil-Mozambique partnership, with attention to the joined difficulties and the alternatives constructed for the execution of the objectives of the project, and also its overcoming in relation to its initial proposal, the effects of which have lasted until the current days.

**Keywords:** Initial basic education. Permanent education (in service). Research-formation. International cooperation in research and formation. Internationalization of the education.

### **O Projeto<sup>4</sup>: um modo de pesquisar-formar na Educação**

A temática abordada no Projeto de Pesquisa e Formação – formação continuada de professores em serviço –, assim como a problemática na qual está enredado – as práticas docentes em sala de aula e seu potencial de criação e mudança –, são questões das mais complexas em Educação:

são recorrentes em pesquisas e em propostas de planejamento e avaliação, são foco de políticas públicas, razão para organização de eventos e de publicações... A Educação circula em torno delas, com a noção aguda de sua importância e de sua centralidade para boa parte dos problemas “endêmicos” no campo educacional, como os relacionados a dificuldades de: construção de novos desenhos metodológicos para criar condições favoráveis de ensino-aprendizagem; definição e operacionalização de currículos versáteis e dinâmicos nas relações com o público-alvo, e em sintonia com os avanços da tecnociência e as exigências da globalização; atendimento às novas relações dos alunos com a tecnologia e a informação distribuída; qualificação dos egressos para o trabalho; uma formação inter/transdisciplinar, humanista, ética, estética...

Contudo, o campo educacional avança muito lentamente quando se trata de práticas docentes em sala de aula: conceitualmente, os estudos teóricos têm colocado, pode-se dizer, uma importante reflexão em torno dessas questões, desenvolvida tanto por autores brasileiros, quanto estrangeiros – só para citar alguns dentre muitos outros, Charmain Levy, Gaëtan Tremblay, Pierre Girard (2010); Patrick Imbert (2011); Axt (2008); Varella (2008); Brovotto, Mix, Panizzi (2003)...

A dificuldade surge quando se trata de operar com estes conceitos em sala de aula, quando se trata de transfigurá-los em práticas docentes e em ações pedagógicas, tendo em vista as aprendizagens dos alunos. Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, as teorias só se atualizam efetivamente, com força de potência, quando inseridas na concretude da realidade empírica, no contexto pragmático das práticas, no caso, no interior das salas de aula; ficam na dependência de uma “micropolítica” de formas

e movimentos próprios, como dirão Deleuze e Guattari (1997), mais flexíveis, de percepções e sensações, de sentimentos e conversa, enfim segmentações finas (também inconscientes), de uma economia ao nível molecular dos desejos, das crenças.

Neste sentido, poder-se-ia falar em uma relação de “tensão” entre os planos – um de ordem conceitual, reflexivo; e outro da ordem do vivo, orientado antes pelas afecções/emoções, mas também pelas rotinas, pelo hábito, pela reconhecimento. A questão que se põe, então, é: como prolongar tais planos um no outro? Em particular, como conseguir que o plano teórico-conceitual contamine o plano molecular, micropolítico, das práticas docentes, dos desejos e das crenças; mas também, como inserir o plano das práticas, da realidade empírica, na reflexão teórico-conceitual, vivificando-a, humanizando-a, contextualizando-a? Pergunta-se, então, se é possível dobrar, sobre si próprias, as forças que emergem desse campo de tensão instaurado entre os planos prático e teórico, afirmando pequenas linhas inusitadas de (re)criação e de (re)invenção da sala de aula, da relação ensino-aprendizagem, da relação dialógica, das condições de autoria, enfim dos modos de ver, dizer, ser e estar na escola (e na vida)? E se é possível instaurar uma proposta de formação em serviço em que, paradoxalmente, a questão posta seja, não fazer convergir para determinadas soluções, mas antes fazer divergir; e então acolher as multiplicidades que se instauram (dando-as a ver e a falar), constituindo uma ambiência para forçar o pensamento<sup>5</sup> a experimentar-criar, desde perspectivas, estratégias, relações, funções, conceitos até composições, estruturas-sistemas sintagmáticos, hierárquicos, em rede... A ideia, aqui, não é confrontar o normatizado vigente, institucionalizado, mas intencionalmente, fazer

coexistir (de modo tensionante), subsistir para além dele, tendo o teórico como suporte do pensamento e das tomadas de posição em contexto; não é encontrar, pretensamente, a melhor solução para o manejo da sala de aula e da aprendizagem, mas apenas insistir em processos que coajam o pensamento, impelindo-o à invenção de soluções autorais e próprias a cada contexto escolar/cultural particular da sala de aula.

Ao adotarmos o pressuposto proposto por Axt e Martins (2008) – o de que há modos de “coexistir na diferença” – como operador para agenciar a formação em serviço no ensino fundamental, o que estaria em pauta no campo projetual (do projeto de formação em serviço) seria, não tanto quais metas e objetivos e produtos mensuráveis queremos alcançar/obter (embora esses elementos provenientes do plano institucional sempre já estejam presentes, em qualquer projeto), mas, principalmente: como perceber linhas inusitadas de criação e de invenção, que, porventura, emergjam do dispositivo “formação em serviço no ensino fundamental e sala de aula”, projetando-as (no sentido de “projétil” e não de antecipação), para dentro do plano teórico-conceitual, num movimento de dobra da linha de fuga sobre si, reterritorializando-a neste outro plano (o teórico), para atuar de outro modo, como multiplicidade, justamente na fissura do institucional?

Esta fissura produzida pelo micropolítico (no plano da realidade em seu acontecendo), ao ser projetada ao plano teórico-conceitual, constituir-se-ia, então, em seguindo Axt e Martins (2008), como um “entre-planos” (entre os planos prático e teórico), e também como um “entre-tempos”<sup>6</sup>(um tempo entre instantes separados, da prática e da teoria interseccionadas entre si, abrindo a um tempo-acontecimento de entrelaçamentos de sentidos que duram no tempo): esta condição, “entre” dois planos e “entre” dois

instantes via de regra separados, na medida em que é difícil estabilizá-la, por escorregadia e líquida, tenderia a produzir uma agitação no macroplano político-institucional, fazendo esta produção de sentidos (muitas vezes inesperados) reverberar, pela experimentação, em tomadas de posição no contexto, sem que tais posições estejam configuradas segundo alguma imagem prévia normatizadora da qual devem responder, ou de como devem interpelar o professor em formação continuada.

Pergunta-se, então, complementarmente, se esta experimentação pedagógica sui-generis, ao perpassar a sala de aula e a formação de professores, como metodologia, não poderia, também, afetar, de certo modo, por puro contágio, o plano das instâncias institucionais decisórias da escola e, mesmo, da rede de ensino de um município ou de uma universidade, para além dos contextos de cunho mais pedagógico, incluindo as famílias, comunidades?...

Destas reflexões iniciais, precisamos destacar que metodologias de formação de professores, como a que está proposta pelo Projeto, diferenciam-se de outras por entender que o nosso passado, assim como o passado em geral, participam deste presente, coexistindo com ele através das lembranças, como sustenta Bergson (2006) em sua teoria sobre a duração do tempo; mas também se diferenciam, por potencializar as interações com o que está passando, procurando entender (pela atenção ao sentido inesperado que emerge nos interstícios do entretempos e do entreplanos, como efeito das emoções e dos heterogêneos em jogo) como nos dobramos continuamente com estas passagens, como nos implicamos, como se produzem nossas escolhas nos intervalos entre instantes/instantâneos.

Estamos diante de um entendimento de tempo presente, no sentido bergsoniano, como estado atual que coexiste e participa ativamente neste

vasto campo de virtualidade em que se apoia o passado inteiro. Um atual (o presente) inseparável de seu processo de atualização. As diferenças de abordagem são sutis e difíceis de perceber de imediato, por estarmos habituados a entender, a partir do senso comum, o passado como o que passou, o que deixa de ser e o presente como o que é. A exigência e a provocação é a de pensarmos o tempo vivido, em que o passado inteiro inventa o presente continuamente. Sutil, também no sentido já colocado anteriormente, é a ideia de que o plano sobre o qual estamos intervindo é o de uma economia micropolítica, sem confronto direto com o plano institucional normatizado, embora com potência virtual de tensioná-lo ou agitá-lo.

Propomos, portanto, além da instauração de dois planos em relação de tensão (o teórico e o prático), também duas inversões: a de ordem política (com foco no micropolítico, mas numa relação de coexistência com o institucional); e a de ordem temporal (com foco na importância do passado para o presente, mas sem desacreditar o presente).

A inversão na lógica temporal demanda todo um aprender e um reeducar-se na direção de nossas afecções/emoções, uma construção de novos modos de atenção, menos focada no resultado imediato e mais curiosa. Guia-se, ainda, por uma ética da diferença, lembrando que a diferença está inteiramente no passado (como aí se constituiu como diferença), nas camadas do passado, nos modos em que estas camadas se contraem e se atualizam no presente, em contexto.

Neste contexto de realidade de um Projeto de Pesquisa-Formação (des) envolvendo-se nos sistemas públicos de dois países, torna-se um imperativo metodológico trabalhar com a ótica da diversidade e do multiculturalismo, na formação continuada de professores em serviço com foco nas práticas em

sala de aula. Nossos estudos têm mostrado que trabalhar em sala de aula com os pressupostos da diversidade, da multiplicidade e do multiculturalismo, implica para o professor em serviço um desafio e um aprendizado: de um lado poder colocar-se num entreplanos teórico-prático; de outro, poder sustentar, com os alunos, uma proposta micropolítica (de ordem afetiva, intensiva) de microexperimentações, estruturadas na diversificação, coexistência e simultaneidade de atividades, que entrelace, em aliança, conteúdos cognitivos heterogêneos, emoções e interações no coletivo. As condições de possibilidade para tal podem se produzir, na medida em que houver apoio, nas instâncias micropolíticas de relação com o professor, à sua intencionalidade de levar adiante uma proposta como esta: por exemplo, provendo sua integração a um grupo de estudos que possa ampará-lo, e com ele interagir, abrindo à experimentação do pensamento...

Na emergência de uma rede de produção de conhecimentos, ideias e pensamentos, as relações de sentido não acontecem numa sequencialidade horizontal de pontos recortados sobre uma trajetória. Como se dão essas relações, as tensões, os confrontos, as negociações, as invenções... são o foco dos princípios e procedimentos de registro (diário de anotações, fotografias, gravações em áudio, arquivos digitais etc.), os quais se detêm nos processos micropolíticos e rizomáticos dos modos de estar, ensinar e aprender em sala de aula, numa perspectiva cartográfica inspirada em Deleuze e Guattari (2000). A cartografia implica traçar planos com as práticas pedagógicas em curso, captando problematizações, impasses e negociações na sala de aula, e nas várias instâncias institucionais, que emergem dos diferentes acoplamentos tecnologia-metodologia-teoria-professores-alunos, possíveis em sala de aula.

Já a análise cartográfica se sustenta nos efeitos de linguagem que ressaltam das produções textuais escritas e imagísticas (oriundas dos diários, fotografias, arquivos digitais etc.). Os princípios que regem a metodologia cartográfica voltada à análise dos dados produzidos, podem ser assim enumerados: coexistência – intenciona compreender as diferentes naturezas de elementos humanos e sociais e tecnológicos que se encontram no processo; experimentação – busca a experiência como fonte de provocação do pensamento nos planos da arte, da ciência e da filosofia; multiplicidade – correlato ao de coexistência, trata da possibilidade de ver como se misturam, no espaço-tempo, elementos díspares, por exemplo, as tecnologias quase “ancestrais” da sala de aula (giz, quadro negro, carteiras, cadernos, cola, papel, sucata) e as tecnologias digitais; implicação – um processo importante para pensar os encontros do sentido atravessados por percepções, afecções/emoções, na intersecção com a referência científica e as formulações conceituais.

### **Agenda dos percursos em cooperação internacional<sup>7</sup>**

As primeiras incursões realizadas pela equipe brasileira logo após a aprovação do projeto foram no sentido de preparar as interações virtuais com a equipe de Moçambique, tendo em vista a centralidade destas interações para o alcance dos objetivos. Em primeiro, produzir entreplanos requeria aproximar Universidade e Escola. Em segundo, produzir entretempos requeria trazer a Universidade e a Escola para perto do mundo da vida das crianças e de suas emoções (mas também do mundo da vida e das emoções dos próprios professores da escola em suas vicissitudes cotidianas), alçando à visibilidade as relações micropolíticas entre pesquisadores, professores das escolas e crianças...

Assim, pensou-se em constituir três microrredes virtuais, conformando pequenos grupos dos quais participariam (em cada grupo) pesquisadores dos dois países (incluindo alguns estudantes da pós-graduação) e professores de escola também dos dois países. No Brasil, o Projeto estava operante no sistema de ensino público municipal, em quatro municípios no interior do Estado do Rio Grande do Sul; assim, de cada município, um professor se inscreveu em uma das microrredes. Em Moçambique, três escolas da capital Maputo foram selecionadas para participar do Projeto; e, então, pelo menos um(a) professor(a) de cada escola apresentou-se para participar das microrredes.

Este período inicial envolveu ainda: a) preparação da equipe brasileira, mediante estudos do contexto social, político, econômico, cultural e educacional de Moçambique; b) articulações para acolher a equipe moçambicana no desenvolvimento do projeto, na perspectiva de escutar esta equipe com relação a suas expectativas, considerações e recursos para efetivar a cooperação bilateral; c) preparação para o início das interações virtuais com a equipe moçambicana, na perspectiva de estabelecer: os modos/processos de trabalho, com a abertura de uma lista de discussão, via correio eletrônico, para a interlocução direta entre as equipes de professores e pesquisadores (a lista MAPA-CIVITAS), além da conformação das microrredes com as primeiras pautas das interações virtuais. Os encontros nas microrredes foram previstos com periodicidade quinzenal. Abaixo, segue uma imagem esquemática de organização das microrredes:

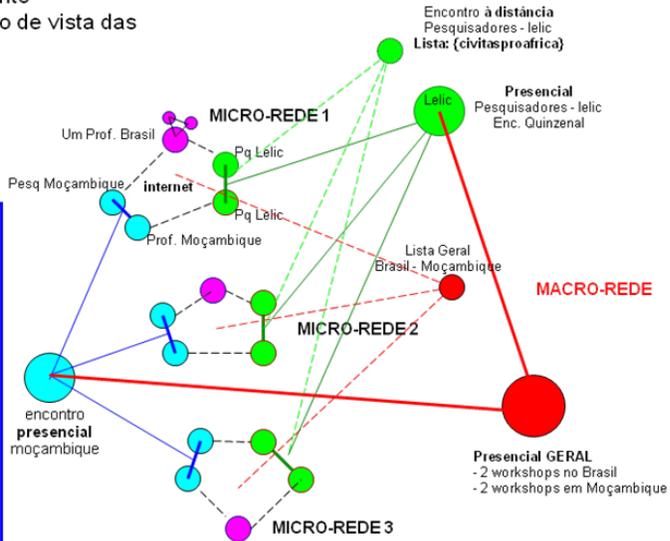
### Coexistências das redes

Tanto na perspectiva quantitativa (maior menor) e de unidade quanto qualitativamente, do ponto de vista das multiplicidades.

A lista civitas\_proAfrica permanecerá sempre ativa, em todas as etapas

A lista geral (vermelho) será aberta no momento que conseguirmos um mínimo de estabilidade nas micro redes (pode ser após o workshop 1 – abril)

Cada professor de Moçambique, participando de uma microrede diferente, acredita-se que o encontro presencial deles será baseado nos modos **diferentes** como cada uma (microredes) constrói suas idéias;



**Fonte:** Relatório Técnico do Projeto.

A sugestão de dinâmica das reuniões entre as equipes foi de que: as reuniões seriam quinzenais, para que houvesse tempo entre um encontro e outro para os devidos encaminhamentos definidos em cada reunião; elas seriam conjuntas, pesquisadores e professores das escolas, no intuito de que os professores pudessem se sentir acolhidos e seguros em seus encaminhamentos, uma vez que nossa função como pesquisadores (do Brasil e de Moçambique) seria fazer a escuta de suas dificuldades na sala de aula e na escola, bem como dar sustentação teórico-metodológica-tecnológica (e até política, quando fosse o caso), para que eles se sentissem fortes na – e coautores da – proposta; no turno da reunião (manhã, tarde ou noite), a dinâmica que nos ocorria era que pudessemos fazer reuniões *on-*

*line* entre as equipes africana e brasileira, isso durante um certo tempo, cuja duração ainda teríamos que definir conjuntamente; e após esta reunião *on-line*, cada uma das equipes africana e brasileira se reuniria presencialmente para discutir os resultados da reunião *on-line*, estudar algumas questões pontuais e definir os melhores encaminhamentos para a quinzena.

Apresentaram-se algumas dificuldades a serem enfrentadas: uma diferença de fuso horário de 4 horas – então as reuniões *on-line* teriam que ser à tarde no Brasil e à noite em Moçambique, visando a preservar os turnos de aula; ausência de recursos para o deslocamento dos professores da escola à universidade, e após, da universidade às suas casas – assim, os pesquisadores moçambicanos teriam que providenciar este transporte às suas próprias expensas; dificuldades, por parte dos professores das escolas, para interagir a distância, integrados às microrredes – assim, os pesquisadores moçambicanos tiveram que capacitá-los previamente mediante a oferta de oficinas, naquele mesmo horário que deveria servir às interações nas microrredes.

Já com relação às quatro missões – duas visitas de pesquisadores moçambicanos ao Brasil; e duas visitas de pesquisadores brasileiros a Moçambique –, a ideia era de que seria importante amplificar ao máximo o que reverberava do Projeto, nas comunidades envolvidas, tendo em vista o pressuposto de agitação e tensionamento dos quadros macropolíticos e institucionais pelas micropolíticas de relações expandindo-se em rede. Nesta linha, a vinda da primeira missão moçambicana ao Brasil gerou eventos em todos os quatro municípios gaúchos participantes do Projeto, tendo em vista uma aproximação com os contextos político-administrativos, culturais-sociais, escolares e acadêmicos: reuniões com gestores dos municípios e

das escolas; visitas a comunidades, pontos turísticos, paisagens típicas, região urbana, região rural e produção agroindustrial; contato com modos de trabalho, de diversão... e, sim, momentos de intensidade afetiva em visitas às escolas, reuniões com crianças, com professores e professoras, avaliações e perspectivas do Projeto. Na esfera universitária, palestras, bancas, reuniões com Pró-Reitorias de pesquisa, de extensão e de relações internacionais com vistas a um protocolo de cooperação entre as universidades. Nas duas visitas da equipe brasileira a Moçambique, não foi diferente, acrescentando-se, ainda: participação de reunião com ministros de Ciência e Tecnologia e da Educação de Moçambique, visita ao MEC-MZ para encontros com gestores da Educação, visita a Institutos de Pesquisa em Educação; na Universidade, encontro com reitor e outros gestores, encontro com pós-graduandos do mestrado em Informática Educacional, seminários de estudo com os mestrandos, bancas de qualificação... e, em especial, visita às escolas, encontros com as crianças, com o corpo docente e gestor da escola, com os professores envolvidos no Projeto, oficinas voltadas às práticas inventivas...

Entre as dificuldades e desafios a serem apontados, em Moçambique, destacam-se as classes numerosas nos anos iniciais, chegando a 60 e até 80 alunos em alguns casos; ao mesmo tempo salas apertadas, sem espaço para cadeiras e carteiras, obrigando as crianças a sentarem no chão sobre suas *capulanas* (peça ampla de tecido tipo um xale com inúmeras utilidades), encostadas umas às outras: como desenvolver um projeto e reinventar (em relação às que operavam no Brasil) as condições de parceria que pudessem levar a alternativas criativas pela experimentação? Além disso, as escolas não tinham computadores, e quando tinham, faltava-lhes a internet... como

contornar este desafio? A correspondência com as crianças brasileiras passaria a ser por carta; ou por gravações em audio MP3 (dispositivos levados pela equipe brasileira já em sua primeira visita, obtidos com recursos de taxa de bancada do CNPq) – os pesquisadores moçambicanos as fariam chegar ao Brasil via internet. Da mesma maneira, as gravações de professores moçambicanos chegariam a seus colegas brasileiros, já que seu deslocamento à universidade tornava-se cada vez mais difícil de sustentar... Por outro lado, as crianças brasileiras, ajudadas por sua professora, confeccionariam uma boneca de pano – a Lara –, a qual viajaria a Moçambique para conhecer os alunos das escolas africanas, acompanhada de um diário de anotações, onde constava parte de sua história desde o seu “nascimento”, seu “batizado” no qual recebera seu nome, seus aprendizados em sala de aula, seus colegas de turma, até o grande dia da festa de despedida, quando então partiria com os pesquisadores moçambicanos (que se encontravam em sua primeira visita ao Brasil). Em terras africanas, caberia aos novos amigos continuarem o diário de anotações de Lara, contando sobre suas visitas às famílias, sua cultura, sua língua etc., assim tornando a Lara um dispositivo inicial de aproximação entre coletivos e também de conteúdos curriculares; e de intervenções com vistas a aprendizagens...

Até este ponto de desenvolvimento do Projeto, havia ficado claro que, para além da falta de políticas públicas nacionais de inclusão digital, havia um problema mais contundente intervindo, seja na possibilidade de estudos conjuntos entre pesquisadores e professores das escolas, seja nas condições de realização de microexperimentações na sala de aula: a falta, dentro da escola, de políticas de acolhimento a projetos (de pesquisa e formação), gerando ausência de comprometimento dos

gestores em relação aos professores implicados nos mesmos (em forma de contrapartida de apoio explícito e efetivo), mesmo que, em princípio, não se opusessem à sua execução e, no nosso caso, tivessem recebido muito bem a equipe brasileira. Talvez, este descompromisso se devesse, em parte, à macropolítica institucionalizada de cumprimento à cartilha (com fiscalização externa); e à consequente estabilidade produzida por este modelo que permitia acompanhar e controlar toda a movimentação docente pela página da apostila que estava sendo trabalhada pelo professor.

Assim, dois desafios para iniciar o Projeto, em Moçambique, eram: este, de contornar o modelo de “dosificação” do conteúdo curricular, segundo o qual todas as escolas do sistema público e todos os seus professores deveriam sempre estar ministrando os mesmos conteúdos exatamente nos mesmos horários previstos em uma planilha, a ser conferida por um fiscal do ensino a qualquer momento em que chegasse a uma escola; e outro, do ponto de vista da criança ingressante na escola: se, de um lado, em boa parte ela é proficiente em uma das 23 línguas *bantu* reconhecidas no país, de outro, quase sempre desconhece a língua portuguesa – contudo, a alfabetização só pode ser nesta última língua, como exigido pelo sistema educacional, dessa maneira gerando dificuldades de aprendizagem, principalmente as relacionadas à leitura e à escrita. Com relação ao segundo desafio, dispositivos para aprendizagem, como: a boneca Lara, que só sabia português de início, as gravações em áudio (e posteriormente, os livros de literatura infantil e o uso de máquinas fotográficas), contribuiriam positivamente. Já com relação ao primeiro desafio, da dosificação, teríamos que contar com a sensibilização das direções e da fiscalização, para levar adiante mudanças nas práticas docentes.

Foi a avaliação *in process* que permitiu perceber que outras alternativas, além da que se encontrava explicitada no projeto, precisariam ser operacionalizadas, alargando-se *pari passu* o tempo de execução das ações, para o alcance dos objetivos. Assim, ao dar continuidade à intervenção direta nas escolas do Projeto, era também necessário aprofundar os estudos para apreender as complexas questões de cultura e complicada organização administrativa, que intervêm na formação continuada em serviço entrelaçada aos processos de inclusão digital, bem como às metodologias de sala de aula. Uma decisão foi a de incrementar a metodologia de interação presencial na sala de aula, com o aporte de MP3; assim, também, a interação nas microrredes, dispensando professoras e professores de estarem fisicamente na universidade para a comunicação *on-line*.

A novidade trazida pelo pesquisador moçambicano em sua segunda visita (a terceira missão do Projeto, novembro de 2010), e que ocasionou uma semana de trabalhos intensos de toda a equipe Brasil-Moçambique, foi de que, impulsionado por acordo governamental com o Brasil, na área de Educação (em particular a EAD, para formação graduada de número significativo de professores em serviço), o Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MEC-MZ) despertou para a necessidade de políticas públicas de inclusão digital na escola pública, começando pela capacitação de professores do ensino médio, para ministrarem formação técnica aos alunos.

Convidado pelo MEC-MZ para compor uma comissão com vistas à formulação de uma política nacional de inclusão digital das novas gerações, em particular as que estão saindo para o mercado de trabalho, bem como convocado a se responsabilizar pela organização do primeiro

processo de capacitação digital para mais de 200 professores de ensino médio, nas escolas públicas do país, que já contam com laboratórios de informática doados por empresas nacionais e estrangeiras, nosso parceiro moçambicano encontrava-se neste processo de desenhar um curso de capacitação em sua edição inaugural, ademais de buscar configurar um programa sistemático de capacitação a médio e longo prazos para todos os professores da escola pública.

A avaliação dessa nova situação, na Missão 3, favoreceu a perspectiva de amplificação de alternativas para o Projeto, aliada à possibilidade de aprofundamento da pesquisa, tanto integrada a projetos de dissertação (em mestrado), como à avaliação investigativa da formação/capacitação em escolas públicas (piloto). O desafio foi o de que pudéssemos pensar, juntos, uma concepção filosófica-epistemológica-metodológica-operacional de formação docente para a escola pública, tendo em vista uma capacitação tecnológica profissional no último período da educação básica, mas aliada a uma perspectiva humanista da sala de aula (voltada também a conteúdos por áreas de conhecimento enquanto crescentemente favorecidos pelas possibilidades interdisciplinares abertas por tecnologias digitais e internet).

Considerou-se para tal a história e a experiência acumulada do Brasil em pesquisa e formação, voltadas às tecnologias digitais, desde a década de 1980 (iniciando com o projeto Educom), nas escolas públicas, o que parte da equipe brasileira havia vivido e acompanhado; o engendramento, no Brasil, de políticas públicas federais, estaduais e municipais nesta área de interesse, em todos os níveis educacionais de formação e capacitação, que vêm se sucedendo ao longo das últimas três décadas, bem como alguns dos resultados alcançados que fazem parte do acervo experiencial e investigativo

do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação (LELIC/UFRGS); e a existência de linhas de pesquisa voltadas à Informática na Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (conceito 5, na CAPES) e no Programa de doutorado em Informática na Educação (conceito 6), os quais abrigam o grupo brasileiro de pesquisa.

As equipes brasileira e moçambicana avaliaram que poderiam se adaptar a esta demanda, aproveitando-a em benefício do próprio Projeto em desenvolvimento pelo edital PRÓ-AFRICA e dos objetivos que o iluminam. Pois, se o Projeto se ressentia da falta de políticas públicas de fomento à inclusão digital das escolas públicas, em Moçambique, aliada a uma formação docente específica, esta oportunidade, gerada pelo momento histórico pelo qual passava o país, por ocasião da terceira missão (mesmo quando pensada, neste ínterim, relativamente ao ensino médio), ajudava a criar as condições a médio prazo para a ambiência de projetos de pesquisa (como o nosso) comprometidos com a formação docente em serviço, em anos iniciais do ensino fundamental que estivessem simultaneamente comprometidos com a inclusão digital.

Trabalhando cooperativamente, neste desenho metodológico adaptado ao teor da política pública, as equipes deram-se conta de que tal política poderia receber ainda um reforço através da UPM e do seu curso de mestrado em Tecnologia Educacional, que contava em seu quadro docente, como pesquisador e orientador, com o nosso parceiro moçambicano: seus mestrandos, a par de colaborarem, nos cursos de capacitação para o ensino médio, com a formação dos primeiros professores (os quais depois atuariam como formadores de seus colegas), poderiam desenvolver a pesquisa para seus projetos de dissertação relacionada com a produção de

conhecimento sobre como atuar na educação básica do país no âmbito da política nacional de inclusão digital, remodelando as práticas docentes: produção de conhecimento que retroagiria sobre a política, subsidiando-a.

Entrelaçar estes dois planos, o das pesquisas do mestrado em Tecnologia Educacional, e o das práticas no ensino médio, requereu que pensássemos juntos, no âmbito da Missão 3 do Projeto PRÓ-ÁFRICA, a possibilidade de reconfiguração do mestrado, já em andamento na UPM. Este mestrado acadêmico vinha apresentando problemas de sustentação, na medida em que o grupo de docentes portugueses que trabalhava em cooperação com o grupo de docentes moçambicanos retirou-se da parceria. Esta possibilidade de entrarmos na cooperação de formação em nível de mestrado, produziu o espaço necessário para pensarmos integradamente a formação dos mestrados monitores que fariam a supervisão dos cursos de capacitação de professores da educação básica (formação de formadores) e os cursos de formação/capacitação propriamente ditos.

As ações propostas, no âmbito da terceira missão, além da já referida continuidade da ação direta nas escolas, nos anos iniciais do ensino fundamental (conforme prevista no Projeto), e sempre buscando novas alternativas para as práticas de sala de aula, foram: **a) colaborar com uma perspectivação conceitual-metodológica da política de formação em serviço protagonizada pelo MEC-MZ**, sempre que a demanda se apresentasse, dentro do mais rigoroso exercício ético de relação e cooperação em pesquisa; no mesmo plano, contribuir, pela via da orientação de projetos de mestrados (se tal se configurasse), com o processo avaliativo nas escolas, sempre que na ótica de uma metodologia de formação em serviço (a qual se encontrava a cargo da equipe parceira moçambicana); b)

**colaborar com o Programa de Mestrado em Tecnologia Educacional da UPM**, sempre que solicitado, dando relevância à produção de condições de pesquisa voltadas a propostas de dissertação que constituíssem, como campo empírico, os espaços abertos pelas políticas públicas para a educação na articulação com inclusão digital, tanto nas escolas públicas, quanto na universidade.

O CNPq, que havia atrasado o aporte de recursos desde a segunda missão, prorrogou por um ano (2011) o Projeto, por solicitação das equipes em cooperação, de maneira que tivemos mais tempo para contornar as dificuldades e produzir alternativas interessantes. Foi assim que na quarta missão do Projeto (segunda visita a Moçambique), usando novamente recursos de taxa de bancada do CNPq, a equipe brasileira levava na bagagem três máquinas fotográficas e 44 livros infantis de literatura<sup>8</sup>, bem ilustrados, com letras grandes e textos pequenos, o que contrastava com o livro didático, doando-os às escolas parceiras, não sem antes oferecer oficinas de contação de histórias (assim como já havia sido feito com os MP3, no curso da primeira visita a Moçambique, e como foi feito com as máquinas fotográficas também nesta segunda visita). Valeu o esforço poder ver o entusiasmo das crianças com os livros; e o afã para conseguir ler e entender a história, atividade que, realizada em pequenos grupos, consolidava a relação de cooperação e reciprocidade entre elas: tempo-acontecimento, entretempos convocando emoções, pura alegria como efeito de um bom encontro<sup>9</sup> com a leitura e os livros, aumentando a potência de agir (seja na relação com o livro, lendo e interpretando; seja na relação cooperativa com o outro).

### **Algumas (inconclusas) considerações**

O exercício contínuo de uma escuta afinada voltada aos contextos no Brasil e em Moçambique, suas diferenças e especificidades, suas singularidades, suas demandas e necessidades – uma escuta concretizada em avaliações continuadas *in process*; e uma disposição das equipes em produzir um ciclo virtuoso de bons encontros (entre pesquisadores, professores, gestores e crianças), conspirando a favor de um aumento das potências de agir, foi o que parece ter operado nos movimentos que nos direcionavam à produção de entreplanos, e à exploração de entretempos intensivos, os quais se mostravam como efeitos dos entrelaçamentos entre pesquisa e formação, contribuindo para alçar, à visibilidade, os fluxos de sentido ressoando as micropolíticas; e também para amplificar as possibilidades de agir, agitando as políticas institucionais, ultrapassando os limites inicialmente estabelecidos...

Em vista desses resultados e das possibilidades abertas à continuidade da parceria, solicitamos à CAPES e CNPq, estudo de viabilidade para apoiar a participação de docentes brasileiros no mestrado de Tecnologia Educacional, o que faria reverberar o âmbito da formação no ensino médio, reforçando ainda a continuidade do Projeto nos anos iniciais do ensino fundamental. Não tivemos sucesso nestas solicitações às duas agências de fomento: o que desponta desse resultado é, talvez, a falta de perspectiva, das agências, para planejamentos a médio e longo prazos, na cooperação internacional, em Educação; planejamentos que possam contribuir para manter e consolidar uma parceria bem-sucedida, e principalmente, uma parceria que não está preocupada apenas com os resultados para as carreiras

acadêmicas. A pergunta que insiste seria: por quê?

Charmain Levy, Gaëtan Tremblay, Pierre Girard (2010) arriscam uma possibilidade de entendimento dessa situação quando observam o pouco crédito que a academia tem dedicado à extensão, que atua na relação da universidade com a comunidade, mesmo quando em casos profícuos de continuidade de um projeto o que poderia constituir um indicador de solidez. E sim! O nosso Projeto apresenta uma característica de indissociabilidade entre pesquisa e extensão, podendo dar a entender que não está comprometido com a inovação em pesquisa. Só que em nosso caso, inovação significa a produção de tecnologias sociais específicas a determinados grupos de escola pública, tendo em vista a sala de aula, as quais, se, de um lado, servem a Moçambique, de outro, terão também operatividade para pensar a escola brasileira... ao mesmo tempo, inovação pode significar a construção original de novos modos de percepção do tempo-espaço, de compreensão do ensino-aprendizagem, de interação e cooperação entre parceiros pesquisadores e entre universidade e escola pública...

Mesmo com a conclusão do plano de trabalho previsto originalmente e o término do apoio financeiro (previsto no edital) ao Projeto de pesquisa e formação, em sua instância formal de cooperação internacional, este tem ressoado em novas ações, esparsas, mas constantes: ainda em 2011, obtivemos recursos da UFRGS para uma quinta missão (terceira visita da equipe brasileira), voltada especificamente ao trabalho com os professores das escolas. *Pari passu*, desde 2011, docentes brasileiros, colegas nossos (alguns ex-orientandos), foram, e continuam sendo, convidados, agora às expensas da UPM, para suprir as demandas do mestrado de Tecnologia Educacional – docência e orientação –, apenas não com a intensidade que havíamos previsto

caso tivéssemos recebido o apoio das agências brasileiras... Nosso parceiro moçambicano realizou, em 2012, um estágio pós-doutoral, sob supervisão de um de nós, com bolsa da CAPES, dentro da cota da UFRGS. A cooperação internacional produziu uma tese<sup>10</sup> no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, defendida em 2015. Desde 2012, os Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação da UFRGS têm recebido estudantes moçambicanos, atingidos direta ou indiretamente pelo Projeto CIVITAS. Sob a orientação de um de nós, titulou-se uma mestre, em 2014 (a qual voltou recentemente para o doutorado); e se encontram em andamento mais quatro doutorados e um mestrado. Cabe ressaltar que outra mestranda, que defendeu sua dissertação no dia 29 de fevereiro de 2016, é uma das professoras primárias (dos anos iniciais do ensino fundamental), profundamente impactada pelo Projeto CIVITAS, tendo deixado a família, em Moçambique, por dois anos, para poder dar continuidade aos estudos. E sua dissertação tem como foco a aprendizagem da leitura por crianças moçambicanas no encontro com o livro infantil!<sup>11</sup>... Estes estudantes, e mais outros que se encontram sob a orientação de nossos colegas acadêmicos, recebem bolsa do CNPq; talvez uma solução mais dispendiosa do que a que havíamos oferecido ao término do projeto, em 2011, quando solicitamos continuidade do apoio formal à cooperação internacional, considerando, inclusive, a possibilidade de contrapartida da UPM, na forma de diárias; e quando havia previsão de um pequeno número de docentes brasileiros atenderem, na própria UPM, a um número bem maior de estudantes e de pesquisas voltadas à Educação Básica.

*Last but not least*, em que pese todo este esforço na construção internacional de uma parceria profícua em pesquisa e formação na

Educação, e que ainda se encontra viva nos dias de hoje, amplificando continuamente seus limites, os resultados obtidos parecem não ter constituído um analisador válido para novo projeto enviado ao Edital PRÓ-ÁFRICA aberto em 2014, o que reforça a ideia de um posicionamento das agências relacionado ao não apoio a médio ou longo prazos a projetos de internacionalização da pesquisa e formação na área da Educação. A consolidação de uma parceria ficaria por conta dos grupos implicados, deixados a sua própria sorte... Mas, em contrapartida, cabe registrar que uma escola moçambicana de ensino médio, que seria referência para o novo Projeto, encontra-se sediando um projeto-piloto de um doutorando, cujos resultados têm alavancado o interesse genuíno do diretor da escola e demais gestores, dos colegas professores e dos próprios alunos, no sentido de universalizar a proposta CIVITAS, que abriga e sustenta o referido projeto de tese. O diretor, fortemente implicado com a proposta, propõe-se a fazer um esforço no sentido de obter os recursos necessários para viabilizar tal universalização da mesma... percebe-se, então, como os posicionamentos institucionais podem mudar, tensionados e agitados pelo efeito dos fluxos micropolíticos de sentido que se colocam em circulação, a micropolítica constituindo uma espécie de zona intensiva, povoada de afecções e emoções, na qual se ancoram e se sustentam as relações intersubjetivas, estas responsáveis, desde logo, pela própria instauração da zona intensiva!! As intensidades, quando regidas por bons encontros tomados pela empatia (na acepção espinosiana), tendem, pelo acúmulo de alegrias em séries sucessivas de sentidos, a aumentar a potência de agir (de crianças, professores, gestores, pesquisadores), contribuindo para tensionamentos e agitações “saudáveis”, desafiando as mudanças...

## Referências

- AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, v. 11, n. 1, p. 91-104, 2008.
- AXT, Margarete; MARTINS, Márcio A. R. Coexistir na diferença. In: Iole M. F. Trindade (Org.). *Múltiplas alfabetizações e alfabetismos*. Porto Alegre, UFRGS, 2008.
- BERGSON, Henri. O pensamento e o movente: ensaios e conferências. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo, Martins Fontes, 2006.
- BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel R.; PANIZZI, Wrana M. A educação superior frente a Davos. Porto Alegre, UFRGS, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa; filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien P. Lins. São Paulo. Escuta. 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter P. Pelbart. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. *Mil Platôs; capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. Rio de Janeiro, Ed 34, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O que é filosofia?* Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1997.
- IMBERT Patrick. Transculturalité et transdisciplinarité: le Canada et les Amériques. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 11, n. 1, p. 10-27, 2011.
- LEVY Charmain, TREMBLAY Gaëtan, GIRARD Pierre. Entre l'université et les collectivités locales: comment s'effectue le partage des connaissances? *Interfaces Brasil/ Canadá*, v. 10, n. 1 e 2, p. 43-76, 2010.
- PROJETO BRASIL-MOÇAMBIQUE: Formação Continuada em Serviço e Prática Docente em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. PRÓ-ÁFRICA – Edital MCT/CNPq nº 012/2008.
- RELATÓRIO TÉCNICO DO PROJETO BRASIL-MOÇAMBIQUE: Formação Continuada em Serviço e Prática Docente em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. PRÓ-ÁFRICA – Edital MCT/CNPq nº 012/2008.

SPINOZA, Baruch de. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Trad. Jean Melville. São Paulo, Martin Claret, 2002.

VARELLA, Ana Maria R. S. *A comunicação interdisciplinar na educação*. São Paulo, Escuta, 2008.

## Notas

- <sup>1</sup> Pesquisadora CNPq – PQ 1D (2005-fev. 2016), docente titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com atuação nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Informática na Educação, coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação (LELIC).
- <sup>2</sup> Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, coordenador do Centro Interdisciplinar de Educação Científica e Tecnológica (CInECT), do Curso de Licenciatura Interdisciplinar de Ciências Exatas e dos Programas Institucionais PIBID, LIFE e Novos Talentos, com bolsa CAPES.
- <sup>3</sup> Possui doutorado pela Universidade Técnica de Dresden, Alemanha (2002) e é Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2013). Atualmente é docente da Universidade Pedagógica Moçambique, na Escola Superior Técnica (ESTEC) e diretor do Centro de Informática da Universidade Pedagógica Moçambique. É membro do conselho Académico. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Metodologia e Técnicas da Computação.
- <sup>4</sup> Síntese do PROJETO BRASIL-MOÇAMBIQUE: Formação Continuada em Serviço e Prática Docente em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. PRÓ-ÁFRICA – Edital MCT/CNPq nº 012/2008. Instituição do Proponente: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenador do projeto: Dr<sup>a</sup>. Margarete Axt. Endereço Completo: Av. Paulo Gama, 110 – Porto Alegre/RS, CEP: 90040-060. Países envolvidos: Brasil – Moçambique. Equipe-núcleo: no Brasil – Margarete Axt, Márcio A. M. Martins; Joelma A. A. Remião; Paloma Dias da Silveira. Em Moçambique – Felisberto Felix Singo, Brígida Singo.
- <sup>5</sup> Para Deleuze (1988), na esteira de outros pensadores, como Heidegger, o pensamento só pensa coagido, forçado pelo *non-sense* – a besteira ou o “não sentido”, o desconhecido ou indeterminado – aquilo que ainda não pensamos.
- <sup>6</sup> Deleuze e Guattari (1997) nomeiam como entretempos à reflexão bergsoniana (BERGSON, 2006) de que, entre os instantes, há sempre um interstício que seria sempre preenchido pelas emoções, cujo efeito são as decisões que cada qual vai tomando no percurso de sua história de vida; emoções que dizem de um passado inteiro sempre já aí, no presente contínuo...
- <sup>7</sup> Síntese do RELATÓRIO TÉCNICO relativo ao PROJETO BRASIL-MOÇAMBIQUE: Formação Continuada em Serviço e Prática Docente em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. PRÓ-ÁFRICA – Edital MCT/CNPq nº 012/2008. Livros de literatura infantil são muito raros e caros, porque importados; há poucas editoras nacionais em Moçambique.
- <sup>8</sup> B. Espinosa (2002) funda sua ética na potência dos encontros entre corpos: bons

encontros acumulam alegrias, aumentando a potência de agir; já os maus encontros, acionam a série dos sentidos da tristeza, diminuindo gradualmente a potência de agir. Ver também G. Deleuze (2002), sobre a filosofia espinosiana.

<sup>9</sup> Título da tese de Joelma Adriana Abrão Remião, uma das pesquisadoras da equipe brasileira: Pesquisa-formação em narrativas: modos de (est)etizar as relações na docência. UFRGS, 2015.

<sup>10</sup> O título da dissertação de Cristina da Ressureição Martinho, do grupo de professoras, nas escolas moçambicanas, que participaram do Projeto: Interação da criança com livro literário infantil: estratégia para potencializar a leitura na 3ª e 4ª séries nas escolas moçambicanas do Distrito Kamubukwane. UFRGS, 2016.