

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Mariana Antoniuk**

**Revisitando uma prática de formação à luz de referenciais freireanos: uma  
experiência com professores sem habilitação em Moçambique – África**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO:  
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

**SÃO PAULO  
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Mariana Antoniuk**

**Revisitando uma prática de formação à luz de referenciais freireanos: uma  
experiência com professores sem habilitação em Moçambique – África**

Trabalho final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Saul.

**SÃO PAULO  
2015**

**Banca Examinadora**

---

---

---

**Dedico este trabalho a Jesus,  
toda honra e toda glória para o  
meu salvador.**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida que me foi ofertado.

A minha mãe Renata, por sempre me incentivar a perseguir os meus sonhos.

Ao meu pai Boris, por me ensinar desde menina a ser corajosa.

A minha melhor amiga e irmã Carolina.

A minha avó Eti, por ser a minha fã número 1.

À professora Ana Maria Saul, pelo apoio contínuo na pesquisa e por me ensinar a verdadeira leitura de Paulo Freire.

À professora Vera Placco, por me ensinar a verdadeira construção do conhecimento.

À professora Denise Aguiar, por toda a contribuição na qualificação.

À professora Alda Luiza Carlini, por toda a ajuda e estímulo.

À professora Maria Ângela Barbato Carneiro, por toda a inspiração.

À professora Emília Cipriano, por me ensinar que cada um tem o seu brilho.

Aos demais professores da casa, pelos conhecimentos transmitidos.

*A formação de professores ainda tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.*

Michael Fullan

## RESUMO

A realidade de professores sem habilitação ainda é uma questão a ser enfrentada no Brasil e em países subdesenvolvidos, como Moçambique. Torna-se urgente a necessidade de uma formação para esses educadores, que não tiveram acesso à escolaridade. O objetivo desta pesquisa é analisar uma experiência de formação de professores sem habilitação, em Moçambique, na África, com o crivo de conceitos da pedagogia de Paulo Freire. Tomo como objeto de análise três momentos de formação de professores que coordenei em Moçambique, nos anos de 2011, 2013 e 2014, e, como fundamentos, a educação crítico-libertadora, cuja principal referência é o educador Paulo Freire (1970, 1977, 1997, 2003a, 2003b, 2011, 2014a, 2014b). Também serão consultadas as produções de António Nóvoa (1995,1997), Carlos Marcelo García (1999, 2009) e Vera Placco (2008). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma intervenção realizada pela pesquisadora junto a professores de educação infantil de Moçambique. Os resultados desse trabalho demonstraram que o êxito da formação de professores sem habilitação depende do diálogo, assumido como processo de construção de conhecimento, do respeito pela identidade desses professores e da reflexão crítica sobre a prática docente.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Professores sem habilitação. Paulo Freire.

## ABSTRACT

In developing countries such as Brazil and Mozambique, the lack of properly trained and licensed teachers is a serious issue. As such, there is an urgent need in these places to provide training for these educators, many of whom have never had access to a formal, quality education. The goal of this study is analyze one experience with untrained teachers and educators in Mozambique with Paulo Freire's concepts, in order to improve the quality of their teaching and, consequently, raise the level of education within the country. The study and presentation of the educational program are largely based upon the researcher's personal experience researching and coordinating three separate teacher-training projects in Mozambique during 2011, 2013, and 2014. Additionally, the study draws upon the fundamental "critical liberty" educational theories primarily developed by Paulo Freire (1970, 1977, 1997, 2003a, 2003b, 2011, 2014a, 2014b), as well as the writings of António Nóvoa (1995, 1997), Carlos Marcelo García (1999, 2009), and Vera Placco (2008). This study takes a qualitative approach to the subject of educational training through the researcher's personal experience and fieldwork along with other early-childhood educators in Mozambique. The results and conclusions of this study demonstrate that the success of training teachers who have never been formally trained depends on the dialogue, as knowledge building process, on the respect the identity of each teacher and the critical reflection on his or her education methods.

**Keywords:** Educator training. Unlicensed and untrained teachers. Paulo Freire.



## LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2 – Estrutura da na escola localizada drenagem de um dos rios de Maputo, as paredes são feitas de caniço .....	36
Figura 3 – A igreja e a infraestrutura.....	36
Figura 4 – Professores na formação em 2011 .....	38
Figura 5 – Eu e um professor, realizando a atividade com a manga .....	39
Figura 6 – Professoras apresentam as características das idades com as quais trabalhavam .....	41
Figura 7 – Professora forma figura com o tangran.....	43
Figura 8 – Professores brincam do pega-pega “Moisés e faraó” .....	44
Figura 9 – Professores na formação em 2013 .....	48
Figura 10 – Professores escrevem sobre as suas histórias de vida .....	50
Figura 11 – Professores brincam de carrinho de ferro .....	51
Figura 12 – Professores brincam de “neca” .....	51
Figura 13 – Professoras brincam de “mathacozana” .....	52
Figura 14 – Professores vivenciam a roda de conversa .....	53
Figura 15 – Professores vivenciam o cantinho do carrinho.....	53
Figura 16 – Professor realiza o desenho livre .....	54
Figura 17 – Professores na formação em 2014 .....	57
Figura 18 – Professores realizam os grupos de discussão .....	58
Figura 19 – Professores realizam uma encenação .....	60
Figura 20 – Professores apresentando as brincadeiras.....	61
Figura 21 – Conversa sobre a explicação científica para a igualdade das raças..	64

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	15
1.1 A formação de professores exige reflexão crítica sobre a prática .....	16
1.2 A formação de professores exige disponibilidade para o diálogo .....	21
1.3 A formação de professores exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural .....	26
<b>2 O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	29
2.1 Situação educacional em Moçambique pela visão de professores que participaram das formações em janeiro de 2014 .....	33
<b>3 OS MOMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE</b> .....	35
3.1 Caracterização do grupo .....	37
3.2 Primeira formação – 12 a 16 de dezembro de 2011 .....	38
3.2.1 Desenvolvimento da coordenação motora grossa .....	38
3.2.2 Características das crianças de 3 a 6 anos .....	40
3.2.3 Matemática para crianças de 3 a 6 anos: uso do tangran e trabalho de conceitos de volume, grandeza e quantidade .....	41
3.2.4 A importância do brincar na educação infantil .....	43
3.2.5 Análise do primeiro momento de formação .....	44
3.3 Segunda formação – 14 a 18 de janeiro de 2013 .....	48
3.3.1 Experiências de vida dos professores .....	49
3.3.2 A importância do brincar: brincadeiras de Moçambique .....	51
3.3.3 Práticas de Célestin Freinet .....	52
3.3.4 Liberdade de expressão: o desenho livre .....	53
3.3.5 Análise do segundo momento de formação .....	54
3.4 Terceira formação – 13 a 17 de janeiro de 2014 .....	57
3.4.1 Levantamento das dúvidas .....	57
3.4.2 As diferentes relações que estabelecemos no ambiente escolar, considerando a relação aluno com aluno, professor com aluno e professor com os pais .....	58

3.4.3 Brincadeiras que os professores realizam com os seus alunos.....	61
3.4.4 Explicação científica para a igualdade das raças.....	62
3.4.5 Alunos deficientes: como receber nas nossas escolas? .....	64
3.4.6 Análise do terceiro momento de formação.....	65
<b>4 OS APRENDIZADOS DESTA PESQUISA: APORTES PARA UM PENSAR- FAZER FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEM HABILITAÇÃO, EM MOÇAMBIQUE.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

A descoberta da minha paixão pela educação se deu aos meus 15 anos em um curso que preparava líderes para a comunidade judaica de São Paulo, no qual o trabalho final era preparar atividades e realizá-las em uma escola pública. Depois de promover brincadeiras e atividades artísticas que buscavam discutir o conceito de paz com as crianças, tive a certeza de que queria ser educadora. Decidi na época do meu vestibular, sem ter dúvidas, que a minha formação inicial seria em pedagogia.

O meu envolvimento com a formação de professores teve início no meu 2º ano do curso de pedagogia, no ano de 2010, em que passei a ser integrante do Programa de Educação Tutorial (PET)<sup>1</sup>, mantido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de integrar, nas universidades participantes, as atividades de ensino, pesquisa e extensão para melhorar as políticas públicas de educação, a formação de docentes e a qualidade do ensino. Tive a oportunidade de realizar formações docentes.

Em julho de 2011, em um jantar com amigos do meu pai, conheci a Associação Vida para a África. Um desses amigos era mantenedor do projeto e convidou o meu pai a fazer parte do grupo de doadores. Assim que ouvi sobre a proposta dessa organização, resolvi ajudar.

Entrei em contato com a presidente do projeto, via e-mail, e perguntei como poderia ajudá-la. Ela não tardou em me responder que eu poderia participar da formação de professores. Como já tinha realizado três atividades de ensino com professores no PET, estava amando toda a dinâmica da formação e desejava ser voluntária em um projeto no qual eu pudesse realmente contribuir.

Viajei pela primeira vez para Moçambique, em dezembro de 2011, para participar da formação de professores sem habilitação que atuam na educação infantil em escolas conveniadas à Associação.

Segundo Augusto (2010), o Thesaurus do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), do Ministério de Educação (MEC), define que o professor leigo é a pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso

---

1 **Programa de Educação Tutorial**, mantido pelo Ministério da Educação, com o objetivo de integrar, nas universidades participantes, as atividades de ensino, pesquisa e extensão para melhorar as políticas públicas de educação, a formação de docentes e a qualidade do ensino.

necessário que lhe permite obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. São pessoas que lecionam sem ter concluído o curso que as habilitam ao exercício do magistério no nível de ensino em que atuam. O termo “professor leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo magistério).

Nessa pesquisa, optei por usar o termo professores sem habilitação, pois trata-se de pessoas que não são habilitadas em magistério ou curso superior, mas que possuem conhecimentos advindos da prática.

Iniciei uma pesquisa no ano de 2012 para a elaboração do meu trabalho de conclusão de curso na graduação em pedagogia, com a intenção de desenvolver ações de formação com professores. Retornei em janeiro de 2013 para mais um momento de formação, incluindo as contribuições do primeiro momento em que estive em Maputo, capital de Moçambique, no ano de 2012.

A minha experiência mais recente como formadora foi em janeiro de 2014, terceiro momento dessa formação, no qual pude incluir conhecimentos trabalhados no meu primeiro semestre do mestrado.

A realidade de muitos países, como Brasil e Moçambique, é que existem educadores que exercem o seu ofício, mas não possuem habilitação para lecionar em determinado nível de ensino.

No artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi instituída a década da educação, que se encerraria em 2007. Segundo o § 4º do inciso 4º desse artigo 87: “Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

A LDB, apesar de exigir nível superior a partir de 2007 na contratação de professores, admite, em seu artigo 62, que os professores das redes podem só ter a formação em nível médio para dar aula na educação infantil e nos primeiros quatro anos do ensino fundamental:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Os professores sem habilitação educam crianças, baseando-se somente nas suas experiências como aluno e nas aprendizagens advindas de suas práticas docentes.

Atualmente no Brasil, observamos professores sem habilitação nos diferentes níveis de ensino. Segundo o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) (BRASIL, 2009), 17,8% dos professores nas creches não têm a formação requerida pela Lei de Diretrizes e Bases para o exercício do magistério. E na pré-escola, são 13,1% dos professores. Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar uma experiência de formação de professores sem habilitação, em Moçambique, na África, com o crivo de conceitos da pedagogia de Paulo Freire. E tem por objetivos específicos:

- a) caracterizar a situação educacional de Moçambique, em especial, a situação de professores de educação infantil;
- b) selecionar princípios da pedagogia de Paulo Freire para compor o crivo de análise da experiência de formação de professores realizada em Moçambique;
- c) descrever e analisar momentos de formação de professores sem habilitação desenvolvidos em Moçambique, promovidos pela Associação Vida para África em 2011, 2013 e 2014, por mim planejados e conduzidos.

A principal base teórica dessa pesquisa foram as obras de Paulo Freire. Delas, selecionei três saberes necessários à prática docente, apresentados e discutidos pelo autor em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1999). Esses saberes são: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como procedimentos metodológicos a descrição e análise das formações realizadas em Moçambique, tomando como referencial teórico saberes necessários à prática docente, propostos por Paulo Freire.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo 1, Paulo Freire e a formação de professores, apresenta três saberes do livro *Pedagogia da autonomia: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige o reconhecimento e a*

assunção da identidade cultural. No capítulo 2, o contexto da pesquisa, aponta-se um estudo sobre a realidade educacional de Moçambique. No capítulo 3, os momentos de formação de professores em Moçambique, são descritas e analisadas as três formações realizadas por mim, tendo como referência os saberes da docência propostos por Paulo Freire. No capítulo 4 são apresentados aportes para subsidiar práticas para a formação continuada de professores nesse país. Em seguida é apresentado o referencial bibliográfico.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir para a revisão das diretrizes para a ação dos formadores de professores sem habilitação, possibilitando uma ação formativa mais significativa e que gere transformação a partir do pensar crítico dos professores.

## 1 PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. (FREIRE, 1977, p. 15).

Para Paulo Freire (2011, p. 33), o núcleo fundamental no qual se sustenta o processo de educação deve ser a compreensão de que “o homem se sabe inacabado e por isso se educa”.

Quando entendemos essa afirmação, percebemos que o conhecimento é algo a ser constantemente buscado. E a principal forma de buscar é a interação com o próximo, sem considerar que um determinado saber é mais importante do que outro, segundo o autor:

Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (FREIRE, 2011, p. 35).

No momento em que nos compreendemos como seres inconclusos e que comunicamos um saber relativo para outros que possuem outro saber relativo, conseguimos concordar com a afirmação de Paulo Freire (2014b, p. 25):

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

A formação permanente é compreendida como o processo permanente de busca pelo saber, busca que ocorre pela compreensão e consciência do ser humano como finito e incompleto; portanto, de acordo com o autor, “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1999, p. 15).

Com a perspectiva da formação permanente, precisamos considerar, segundo Paulo Freire (2014b), que a educação se refaz constantemente e que os conteúdos, objetivos, métodos, processos e instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente diferem em função da cultura, do contexto histórico, das histórias de vida, conhecimentos e prática dos professores.



No livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (1999) apresenta 27 saberes necessários à prática docente em três capítulos: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Desses saberes, destacarei três como referências para a análise das formações realizadas em Moçambique, na África (meu objeto de estudo): ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige disponibilidade para o diálogo e ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

### **1.1 A formação de professores exige reflexão crítica sobre a prática**

Nas palavras de Paulo Freire (1999, p. 43), “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A unidade entre prática e teoria e a realização de uma reflexão crítica sobre a prática é condição essencial para a o ensino e para a formação de professores. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência na relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

O ensinar, na educação crítico-libertadora não pode se limitar ao ensino de conteúdos, como uma ação de “depositar pacotes na consciência vazia dos educandos” (FREIRE, 2014b, p. 73). Ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1999, p. 25), com a intenção de desenvolver um conhecimento crítico.

Essa concepção de ensino não aceita a prática de educação bancária, em que todo o ato de ensinar se resume ao ato de depositar conteúdos narrados pelo educador nos educandos, conduzindo-os à memorização mecânica. Nas palavras de Paulo Freire (2014a, p. 83),

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida.

Na perspectiva crítico-libertadora, o ensinar permite que o educando se aproprie da significação profunda do objeto, sendo o momento de ensinar e aprender o processo maior de conhecer. Segundo Paulo Freire (1999, p. 134),

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

De acordo com Paulo Freire (1999), o ensinar pensar certo é reforçar, na sua prática docente, a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e a sua insubmissão, permitindo que o educando se transforme em real sujeito da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. O autor afirma que

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1999, p. 42).

O conceito do pensar certo está inserido no desenvolvimento da práxis na formação de professores. De acordo com Paulo Freire (2014a), a práxis é a relação dialética entre teoria e prática, ou seja, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, é o que permite a inserção crítica e o desvelamento da realidade objetiva e desafiadora sobre a qual deve incidir a sua ação transformadora em um movimento de ação-reflexão-ação.

Esse movimento ocorre no momento em que partimos da nossa prática para iniciar o processo formativo, refletimos sobre as finalidades dessa nossa própria ação, problematizando-a, e agimos novamente, usando a prática como o lugar de aplicação da teoria.

Carlos Marcelo García (1999), em concordância com Paulo Freire, coloca que existe a necessidade da integração teoria-prática na formação de professores, de modo que aprender a ensinar seja realizada através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se, tendo a prática como núcleo da formação.

O autor afirma que, nesse processo, “os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais” (GARCIA, 1999, p. 28).

Nessa mesma perspectiva, António Nóvoa (1997, p. 25) sustenta que a formação de professores precisa ter como base a visão crítico-reflexiva, compreendendo que a formação não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas.

Esse trabalho de reflexão crítica sobre a prática pode se dar, de acordo com Paulo Freire, por meio da análise da prática e de discussões das situações-limite vivenciadas pelos professores no cotidiano escolar, com vistas a superá-las.

Entendemos que, quando consideramos a prática, possuímos “saberes de suas experiências feitos, saberes ‘molhados’ de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos” (FREIRE, 2014b, p. 22). Portanto, para a reflexão crítica é fundamental considerar como o indivíduo se reconhece na sua própria vida e como se sente em relação a isso.

A importância da reflexão crítica sobre a prática e sobre as teorias em que se pauta essa prática também é colocada pela autora Vera Placco (2008, p. 189):

Se o trabalho do formador implica desenvolvimento profissional e formação de professores, deve incluir o estudo e a crítica das teorias; deve permitir-lhe aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola, e, nesses estudos e críticas, deve permitir – e incentivar – o aparecimento de contradições entre aquilo que se propõe como fundamentos teóricos e a prática cotidiana das escolas; deve gerar questionamentos nos valores e crenças dos professores em geral.

Na vivência que teve na Ilha de São Tomé, na África ocidental, no Golfo da Guiné, Paulo Freire (2003b) participou de um curso de formação para alfabetizadores em que destaca que a formação não deveria seguir métodos tradicionais que separam a prática da teoria, nem enfatizar somente a prática nem se fixar só na teoria. A proposta não era o discurso de algumas pessoas, as consideradas mais capazes para falar aos outros. A intenção deveria ser viver a relação entre prática e teoria. Nas palavras de Paulo Freire (2003b, p. 113),

Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor.

A prática docente não pode ser reduzida puramente ao ensino de técnicas ou conteúdos, mas precisa exercer a compreensão crítica da realidade, segundo o autor:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto da sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. (FREIRE, 1999, p. 43).

Por meio do processo educativo, ocorre a conscientização para a formação da consciência crítica, que se dá por todo o decorrer desse processo, e não de forma automática. Essa consciência é formada a partir da mudança da percepção da realidade, sendo a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma.

Segundo Paulo Freire (2003a), só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade; portanto, o formador precisa propiciar momentos na formação que gerem o ato de perguntar nos professores.

A partir do momento em que os professores possam fazer perguntas, no processo de formação, o formador integrará, em seu diálogo, necessários aportes teóricos para uma reflexão crítica. Desse modo, a teoria passa a fazer sentido para os professores. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 43),

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

As perguntas dos professores podem revelar preocupações, representações e saberes dos formandos; vão constituindo-se em pontos de ponto de partida e de chegada, essenciais para o processo formativo-educativo.

As perguntas dos professores também são instrumento para o formador problematizar as suas afirmações e concepções preestabelecidas para "exercer uma análise crítica sobre a realidade problema" (FREIRE, 2014a, p. 229).

A consideração das perguntas no processo formativo dos professores permite o desenvolvimento da reflexão crítica, que, segundo Paulo Freire (1999), é a possibilidade de o professor perceber as razões da sua forma de ensinar, desenvolvendo a curiosidade epistemológica, que busca analisar o objeto que é a sua própria prática, com uma visão crítica, podendo, assim, superar a visão ingênua de mundo.

Essa superação pelo conhecimento mais crítico permite ir além do senso comum, fazendo o professor se enxergar no mundo e em como se relaciona com ele, para, assim, rever a sua prática no decorrer do processo formativo.

Em sua experiência como diretor do Setor de Educação do Sesi de Pernambuco, Paulo Freire desenvolveu “Círculo de pais e professores”. Ele destaca algo essencial para a formação de professores: a importância de trazer a teoria a partir de exemplos da prática, destacando a atenção necessária à linguagem do grupo com o qual se trabalha.

Não é que o pai operário fosse incapaz de entender o que o Piaget havia pesquisado nesse sentido. Mas o que não era possível era tentar que ele entendesse aquela problemática tal qual um estudante universitário com seu treinamento abstrato de linguagem abstrata, em que a ênfase se faz na descrição dos conceitos que devem mediar a compreensão do concreto, você termina ficando na descrição do conceito. Esse é o comportamento do nosso jovem dentro da universidade. (BETTO; FREIRE, 1998, p. 10).

Frei Betto e Paulo Freire propõem que, no trabalho educativo, ocorra um aprendizado manual-intelectual com as vivências dos professores em sala de aula, ou seja, com a sua prática, por meio de dramatizações e de outros recursos, como movimentos e músicas que envolvam todo o ser do educando, o seu corpo, sua voz, seus sentidos e sua visão. Por meio dessa proposta formativa, na qual o educando vivencia, com dramatizações, o conteúdo estudado, a aprendizagem passa a ser mais significativa. Logo, “as pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam” (BETTO; FREIRE, 1998, p. 70).

No momento em consideramos a possibilidade da dramatização pelo movimento e pela música, estamos considerando a estética na formação de professores. O autor afirma que “o estético, o ético, o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (FREIRE, 2014b, p. 137).

Vera Placco (2008), em concordância com Paulo Freire, considera as dimensões estética e cultural para o desenvolvimento profissional e para a formação do educador. Segundo a autora, “Na formação de professores, não se tem considerado o fato de que o professor que não vive experiências culturais e estéticas dificilmente poderá provocá-las em seus alunos” (PLACCO, 2008, p. 96).

Compreendemos, no decorrer desse subcapítulo, que a formação de professores exige reflexão crítica sobre a prática e que é necessário considerar os apontamentos, pensamentos e dificuldades dos professores apresentados pelo discurso da sua prática.

Outra compreensão é de que uma forma para o processo formativo ser significativo é considerar a dimensão estética na formação, ou seja, vivenciar, por

meio de dramatizações, as diferentes formas de lidar com as situações-limite e discuti-las com o apoio da teoria para, nesse movimento, poder aperfeiçoar a prática. Nas palavras de Paulo Freire (2014b), o objetivo de pensar a prática é para melhor praticar, sem desconsiderar que a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática.

É importante ressaltar que um processo de formação na perspectiva crítico-libertadora de professores sem habilitação exige reflexão crítica sobre a prática e requer disponibilidade de diálogo de ambas as partes, formador e professores.

## **1.2 A formação de professores exige disponibilidade para o diálogo**

Para Paulo Freire (1970, p. 45),

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo, proposto por Paulo Freire (1999), é a abertura respeitosa assumida pelo formador e a sua postura de escuta em relação aos seus educandos, tomando a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica.

Essa escuta colocada pelo autor, além da possibilidade auditiva de cada um, é a disponibilidade permanente, a abertura por parte do formador à fala do outro, ao gesto do outro e às diferenças do outro.

A verdadeira escuta não existe quando falamos aos outros de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida para os professores, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (FREIRE, 1999, p. 127), portanto, é escutando que aprendemos a falar com os nossos educandos e podemos desenvolver um discurso com uma fala construída coletivamente e não imposta.

Essa escuta é o que permite que o formador de professores, com o seu direito de discordar e de se posicionar, prepare melhores questionamentos e inquietações para serem levantados no decorrer da formação; portanto, “tomar a

própria prática da abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente” (FREIRE, 1999, p. 153).

O diálogo é entendido como a possibilidade do encontro de homens para pronunciarem a sua palavra, para criar a significação do mundo, podendo após a reflexão agir para a transformação desse mundo.

Paulo Freire aponta a importância do diálogo quando afirma que este “é uma exigência existencial [e que] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2014a, p. 108-109).

Com a dialogicidade é possível identificar as dúvidas e anseios dos professores para a sua formação, portanto é essencial considerar que na perspectiva crítico-libertadora não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, pois “as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 1999, p. 25).

De acordo com Paulo Freire (2014a), o conteúdo programático da formação será pautado na realidade mediatizadora e na consciência que o formador e os professores tenham dela. O momento da busca dessa pauta “é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014a, p. 121).

Para ocorrer a troca significativa entre o educador e os educandos na formação, é necessário a consciência do formador de que também será educado no processo, de que irá aprender e ensinar em um só tempo:

Seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também. (FREIRE, 1977, p. 41).  
Sobretudo devido à nossa opção política, à qual procuramos ser fiéis – a de que nada teremos a ensinar aí se não formos capazes de aprender *de e com* vocês. (FREIRE, 1977, p. 93).

Segundo Paulo Freire (2014a), o diálogo é o que permite que o educador não seja o único que educa, mas que com o educando seja educado também; portanto, o educando se torna participante de uma prática problematizadora em que ele e o educador são investigadores críticos.

A prática problematizadora se utiliza do diálogo como desvelador da realidade, pelo qual os educandos compreendem o mundo que lhes aparece e as suas relações com ele como uma realidade em transformação e não estática; logo, se percebem criticamente como estão sendo no mundo.

António Nóvoa também ressalta a importância de se desenvolver a reflexão dos professores no processo formativo. Nas palavras do autor:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas da formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Considerando a problematização da prática e a reflexão sobre ela, temos, por meio do diálogo, a possibilidade de apresentar situações-limite na formação que, colocadas como problema, desafiam o professor não só no nível intelectual, mas também no nível da ação.

Os professores, sentindo-se desafiados, desenvolvem a sua reflexão crítica na busca de superar essas situações-limite: “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’” (FREIRE, 2014a, p. 126).

O alicerce da formação deve ser o diálogo, para ocorrer a troca de conhecimento, das dúvidas, das experiências de vida e do contexto do formador e do formando:

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. Nesse sentido, a comunicação é vida e fator de *mais-vida*. Mas, se a comunicação e a informação ocorrem ao nível da vida sobre o suporte, imaginemos sua importância e, portanto, a da dialogicidade, na existência humana no mundo. (FREIRE, 2003a, p. 74)

A comunicação, por meio do diálogo, será possível se considerarmos a coletividade entre todos os envolvidos na formação, professores e formador. Vera Placco (2008, p. 192) afirma que, no processo formativo, precisamos considerar a dimensão do trabalho coletivo, pois “ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado”.

Carlos Marcelo García (2009, p. 11) também está de acordo com essa ideia, pois coloca que, no processo formativo de professores, “o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo”.

Logo, quando o formador tiver essa intenção, do trabalho cooperativo, poderá perceber que o diálogo possibilita que o saber seja construído coletivamente:



O aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1999, p. 43).

António Nóvoa também destaca que o processo formativo dos professores precisa ser realizado de forma coletiva, pois considera que é uma profissão autônoma na produção de seus saberes e valores, nas palavras do autor:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, buscando a emancipação profissional e consolidação da profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1997, p. 27).

Para a formação ocorrer no coletivo e para, nesse grupo de professores, ser realizada a construção de conhecimentos, saberes e valores, o formador pode considerar o diálogo como a forma de possibilitar essa construção. Segundo Paulo Freire (1999), para o formador estar disponível para o diálogo precisa compreender que não é falando aos outros, de cima para baixo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas que é escutando que aprendemos a falar com eles.

O formador precisa respeitar e considerar a linguagem dos seus educandos:

Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente (FREIRE, 2014b, p. 64).

Não é necessário que o educador renuncie a sua própria linguagem, mas, se familiarizando com a linguagem popular, tem a possibilidade de discutir com os seus educandos sobre a razão do aprendizado do “padrão culto” como instrumento para uma educação contra a dominação.

Em sua experiência em Guiné-Bissau, Paulo Freire (1977, p. 17-20) destaca que os estudos realizados previamente em Genebra seriam completados no terreno, para considerar o contexto dos educandos, apresentando uma recusa para qualquer solução empacotada ou qualquer invasão cultural, e tendo como prioridade o diálogo: “Pensaríamos com os educadores nacionais, a sua própria prática [...]. Em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades e não em Genebra, feito por nós para eles.”

O programa proposto por Paulo Freire e sua equipe em Genebra deveria emergir a partir de ver e ouvir, indagar e discutir em Guiné-Bissau, um programa que deveria nascer lá, do diálogo com os nacionais, sempre tendo a compreensão de que é impossível ensinar aos educadores e educandos, sem com eles aprender, e que “A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.” (FREIRE, 2011, p. 38).

Carlos Marcelo García (2009, p. 11), em encontro com essa ideia de conhecer o contexto dos educandos, com o objetivo de tornar significativa a formação de professores, afirma:

Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores.

Por meio do diálogo, o formador pode conhecer a realidade dos seus professores. Ao mesmo tempo, no ato de leitura da realidade, por meio do diálogo, constrói-se o conhecimento, coletivamente. De acordo com Paulo Freire (2014a, p. 77), educador e educando “se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Um dos obstáculos da prática de formação, segundo Paulo Freire (2014a), é superar os esquemas “teóricos” montados, nos quais fazemos com que os educandos “conheçam” o que conhecemos e da forma como conhecemos. O diálogo, como uma das bases da formação de professores, permite considerar o que esses professores, homens e mulheres, conhecem do mundo, como conhecem e como nele se reconhecem; logo, teremos como instrumento de aprendizagem a sua linguagem em torno do mundo.

O diálogo é a forma de agir que possibilita que o formador conheça o contexto dos professores e reconheça a sua identidade cultural, considerando com respeito todas essas características específicas dos seus educandos no processo formativo.

### **1.3 A formação de professores exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural**

Paulo Freire (1997, p. 64) sugere: “Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa”.

Paulo Freire busca considerar a expressão cultural e as necessidades da situação socioeconômica específica de cada local em que é utilizado o seu método. Segundo Freitas (2000), Paulo Freire se aprofundou em duas categorias-chave em toda a sua construção teórico-prática: a cultura e a consciência.

O saber produzido nas práticas cotidianas deve ser uma das bases da formação de professores; ou seja, a sua compreensão de mundo e a sua cultura precisam embasar todo o processo formativo. Na prática da formação deve ser estabelecida uma relação entre os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que os professores têm como indivíduos.

Paulo Freire (2003b) destaca a importância de valorizar a identidade cultural dos educandos e o necessário respeito que devemos a ela em nossa prática educativa, sem considerá-la superior à cultura e às experiências do formador e, sim, como vivências diferentes que permitem ensinar-aprender.

Considerando as experiências de vida, o formador de professores consegue ter a possibilidade de realizar a “leitura” da sua classe, buscando conhecer o contexto dos educandos, as condições sociais, culturais, econômicas, compreender as relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real, e não pode “Temer os sentimentos, as emoções, os desejos e lidar com eles com o mesmo respeito com que nos damos a uma prática cognitiva integrada com eles” (FREIRE, 2003b, p. 69).

A questão central na formação permanente, de acordo com Paulo Freire (2003b), é que para o ensino dos conteúdos precisa considerar o contexto real do educando, pois ele caracteriza a sua prática. Nas palavras do autor:

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. (FREIRE, 2003b, p. 104)

Paulo Freire (1977) destaca que é fundamental tomar a realidade do educando como objeto de análise e tentar “lê-la” criticamente com eles; portanto, a formação que busca a reflexão sobre a prática dos professores precisa considerar todo o fazer do professor, o seu contexto, a sua cultura e os seus costumes.

Paulo Freire (2014b) enfatiza que, se considerarmos a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos, a natureza formadora da docência não se reduzirá a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimento.

Carlos Marcelo García (2009) ressalta a importância de considerar o contexto no processo formativo, pois coloca que a identidade profissional não é única; portanto, os professores formam a sua identidade em função da importância que dão às características profissionais presentes no contexto em que estão inseridos. Nas palavras do autor:

A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto. (GARCÍA, 2009, p. 12).

Os professores, na formação, podem compreender que existe a possibilidade de construir novos saberes na prática, porém, tendo a consciência de que,

[...] no contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. (FREIRE, 1997, p. 71).

Paulo Freire (1999) nos ensina que não é só respeitar os saberes com os quais os educandos chegam, mas aproveitar as experiências que têm os alunos e discutir com eles a realidade concreta e a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos.

É importante que o formador conheça a realidade nacional, pois as propostas formativas têm que nascer no lugar, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país. A cada experiência de formação precisam ser levantados os pontos positivos e negativos para cada nova

experiência ser pensada e repensada, pois “as experiências não se transplantam, se reinventam” (FREIRE, 1977, p. 96).

A identidade cultural só será prioridade na formação de professores se houver o entendimento da importância “Do respeito às expressões culturais diferentes, esta compreensão da necessidade da superação das negatividades da cultura” (BETTO; FREIRE, 1998, p. 58) e se os formadores perceberem que

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (FREIRE, 1999, p. 50).

Em concordância com Paulo Freire, Carlos Marcelo García (2009, p. 11) aponta que precisamos refletir sobre a identidade no processo formativo, pois “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”.

Com Paulo Freire (1999), aprendemos que a reflexão e assunção da identidade cultural é o momento na prática educativo-crítica que permite que os professores se assumam como autores das suas vidas e da sua prática profissional.

## 2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Moçambique é um dos vinte países mais pobres do mundo e está na 178<sup>a</sup> posição na lista de 187 países do Índice de Desenvolvimento Humano<sup>2</sup> (IDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O país possui 43 idiomas, sendo os mais predominantes: Macua, Tsonga (Shangana) e Sena, línguas também faladas em países vizinhos. A literatura do país, predominantemente em português, é conhecida por nomes como, Mia Couto, José Craveirinha e Paulina Chiziane.

O país viveu dez anos de Guerra de Independência contra Portugal, conquistou a independência em 1975 e depois passou mais 16 anos em guerra civil, entre o partido governista Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e o grupo de oposição Resistência Nacional Moçambicana (Renamo).

Em 1977, a Frelimo instalou um governo socialista, estatizou a economia e governou com planejamento central até 1984, quando começou reformas liberais em direção à economia de mercado.

A guerra civil, encerrada em 1992, e a crise econômica, que deu fim a um governo de inspiração socialista em 1986, provocaram graves problemas humanitários.

A Frelimo realizou eleições diretas em 1994, 1999 e 2004. Venceu todas e se encontra no poder até os dias de hoje, com um projeto liberal.

Moçambique tem áreas de insegurança alimentar e carece de um sistema de saúde pública eficaz, bem como de um sistema sanitário que compreende todo o país.

A expectativa de vida de sua população é de 50 anos, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A taxa de mortalidade infantil é de 97 mortes para cada mil nascimentos. Uma das principais causas desse alto número é a malária, já que, por conta dela, falecem, anualmente, cerca de 36 mil crianças. Outro índice alto em Moçambique é o de pessoas contaminadas pelo HIV (vírus imunodeficiência humana). Segundo o relatório anual da Unicef de

---

2 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.

2013, a taxa de incidência entre a população adulta é de 11,5%, tendo um total de 1,4 milhão de infectados pelo vírus.

A taxa de desnutrição crônica, moderada e grave em menores de 5 anos é de 42,6% e a de mulheres de 15-19 anos grávidas ou que deram à luz é de 37,5%.

A população de Moçambique é de cerca de 23 milhões de habitantes, 45% dessa população é composta por crianças de 0 a 14 anos, sendo que, conforme esse relatório, a taxa bruta de conclusão do ensino primário é de 41,4 %.

O Governo de Moçambique afirma destinar vinte milhões de dólares anualmente de seu orçamento à educação formal por ter uma baixa taxa de alunos que concluem o ensino primário.

A taxa de alfabetização do país, de acordo com o governo moçambicano, é de 47,8%, um avanço quando comparado à realidade de 1975, momento em que Moçambique se tornou independente de Portugal, e quando a taxa era de 7%.

O sistema educacional de Moçambique está organizado em três níveis: ensino primário, da 1ª a 7ª classe; ensino secundário geral ou técnico profissional, da 8ª a 12ª classe; e o ensino superior que inclui universidades e institutos superiores públicos e privados. O Ministério da Educação providencia também programa de alfabetização e educação de adultos.

Do primeiro ao segundo ciclo do ensino primário, 1ª a 5ª classe, a aprovação é semiautomática. Deste nível até o ensino secundário, existe um grande número de alunos por sala de aula, criando um contexto onde a maioria dos professores não consegue dar um bom acompanhamento aos alunos.

É essa a conjuntura em que se encontra o sistema educacional de Moçambique. Uma entrevista concedida pelo vice-ministro da Educação de Moçambique, Augusto Jone Luis, ao repórter brasileiro Estevan Muniz em 2012, para a *Revista Educação*, apresenta alguns dos maiores problemas da educação formal moçambicana. Entre os maiores entraves para o bom desenvolvimento do ensino, segundo Jone Luis, estão a insuficiência de professores, a falta de formação de boa parte de seus educadores, a incapacidade de abrigar apropriadamente o grande número de estudantes e a ausência de uma política nacional de educação infantil.

Quando o Sistema Nacional de Educação foi implantado, o ensino pré-primário foi compreendido como uma etapa facultativa. Ou seja, a educação

infantil não era um requisito para ingressar na primeira série. Jone Luis aponta que o país não tinha a estrutura adequada para implementar a obrigatoriedade da educação infantil, pois a verba que tinha era para ser investida na educação básica, algo considerado como mais importante pelo governo. Por conta disso, o Estado buscou parcerias com instituições privadas, e o ensino pré-primário acabou por se desenvolver majoritariamente em meios urbanos. Assumindo uma postura assistencialista, a educação pré-primária passou a ser controlada pelo Ministério de Ação Social e da Mulher.

O Ministério da Educação de Moçambique é entendido, segundo o seu próprio site, como

[...] órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objetivos e tarefas definidas pelo Governo, planifica, coordena e desenvolve atividades no âmbito da educação, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional da moçambicanidade. (MOÇAMBIQUE, 2015).

O Ministério da Educação de Moçambique é organizado com 19 Direções Nacionais: Inspeção Geral da Educação, Direção Nacional de Ensino Primário, Direção Nacional de Ensino Secundário, Direção Nacional de Ensino Técnico-Profissional, Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Direção Gestão e Garantia de Qualidade, Direção de Administração das Qualificações, Direção de Programas Especiais, Direção para a Coordenação do Ensino Superior, Direção de Planificação e Cooperação, Direção de Recursos Humanos, Direção de Administração e Finanças, Gabinete do Ministro, Departamento de Educação Especial, Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didáticos, Departamento Jurídico, Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação, Centro de Documentação e Direção Nacional de Formação de Professores.

Ele possui 11 Direções Provinciais da Educação e Cultura: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo Província, Nampula, Niassa, Sofala, Tete, Zambézia e Cidade de Maputo. Essas direções são responsáveis pela sua província e pela aplicação das políticas educacionais.

Na leitura realizada no Portal da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, observamos que não consta nenhuma citação sobre a educação pré-primária.



Logo, a educação pré-escolar se apresenta como facultativa, passando a ser incluída no plano estratégico da Educação 2012-2016.

Nesse plano estratégico, aprovado em junho de 2012, o Ministério da Educação de Moçambique assume um papel mais ativo na elaboração de uma estratégia para o desenvolvimento da primeira infância. Nesse documento, são definidas ações prioritárias na área da primeira infância e determina-se que haverá um enfoque no decorrer desses quatro anos para o teste de diferentes modalidades de intervenção, com o objetivo de preparar uma futura expansão do acesso à educação pré-primária (quarto/quinto anos de vida) de forma sustentável no sistema educativo.

Em fevereiro de 2012, o Ministério da Educação da República de Moçambique definiu a *Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (Dicipe)*, que entrou em vigor nesse mesmo ano e deve se estender até 2021. Esse programa de estratégia apresenta uma série de ações direcionadas a crianças de idades que vão desde o período pré-natal aos cinco anos.

No programa, o governo de Moçambique reconhece a importância do investimento no desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar, já que as crianças de 0 a 5 anos correspondem a cerca de 20% do total da população.

No levantamento realizado nesse programa de estratégia, observamos que somente 69 mil das 4,5 milhões de crianças menores de 5 anos frequentam os centros infantis que atendem crianças dos 2 meses aos 5 anos, ou as escolinhas que atendem crianças dos 2 anos aos 5 anos. A maior parte dessas instituições são privadas ou comunitárias. Outro fenômeno marcante é a baixa frequência das crianças à escola, devida à insuficiência de uma informação adequada para as famílias.

Quanto à qualidade da educação pré-escolar, o documento registra que esta:

Ainda não oferece a qualidade necessária para promover o desenvolvimento integral da criança. De uma maneira geral, existe a necessidade de, por um lado, melhorar a coordenação dos serviços prestados no que diz respeito à definição e criação da carreira profissional do educador de infância (com carteira profissional), à qualidade da formação dos educadores, à remuneração adequada ao seu trabalho (categoria no quadro salarial), melhoria das condições das instituições, qualidade e uniformização do currículo, provisão de material de aprendizagem, monitoria, supervisão, inspeção e avaliação. Por outro

lado, afigura-se importante melhorar e priorizar métodos pedagógicos centrados na criança. (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 14).

No que se refere à formação de educadores de infância, a Dicipe afirma que estão surgindo novos programas nas universidades nacionais, sem especificar, e define como um dos objetivos específicos da sua estratégia: garantir a formação de qualidade e carreira profissional para educadores, gestores de infância e outros profissionais ligados ao pré-escolar.

O Ministério da Educação (Mined), o Ministério da Mulher e da Acção Social (MMAS) e o Ministério das Obras Públicas e Habitação (MOPH), com esse documento, passam a ser responsáveis por assegurar a formação e a coordenação da capacitação dos educadores de infância.

## **2.1 Situação educacional em Moçambique, na visão de professores que participaram das formações em janeiro de 2014**

De acordo com o relato dos professores que participaram da terceira formação que realizei em Moçambique, a educação pré-primária só ocorre em escolas comunitárias ou em residências privadas. Os professores que atuam nas escolas comunitárias não possuem habilitação e muitos não terminaram o ensino secundário.

A escola oferecida pelo Governo só inicia a partir da 1ª classe, quando as crianças estão com 6 ou 7 anos.

Os professores também afirmaram que o motivo de não conseguirem concluir o ensino básico era a necessidade de começar a trabalhar cedo para ajudar no sustento da família ou auxiliar em casa com os irmãos mais novos.

Os alunos que decidem continuar até o final do ensino secundário enfrentam um esquema de corrupção interno nas escolas.

Esse fato foi vivenciado por um dos professores que participou das três formações da Associação Vida para África. Ele relatou que já tinha sido aprovado e estava apto para cursar a 10ª classe, mas quando foi se matricular em janeiro de 2014, a secretaria da escola avisou que só tinha vaga para ele se matricular na 9ª classe, pois outro aluno pagou pela sua vaga na escola e já tinha se matriculado.

Nas conversas informais que eu tinha com os professores, me declararam que esse parece ser um fato que ocorre com muita frequência, o que leva muitas crianças e adolescentes a desistirem dos estudos, o que eu vi acontecer com esse professor, que deixou claro que não iria cursar novamente a série que já tinha realizado no último ano.

### 3 OS MOMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

A Associação Vida para África completa oito anos em 2015, desde a sua fundação em 2007 em Moçambique. O seu objetivo é fomentar a educação para crianças de 3 a 6 anos, cuja nomenclatura em Moçambique é educação pré-escolar, fornecendo formação para os professores, alimentação para as crianças e realizando construção e reformas das escolas comunitárias. A associação também financia os estudos para os professores que querem dar continuidade em sua vida escolar e em estudos de nível superior.

A formação dos educadores de educação infantil realizada por mim ocorreu em três oportunidades, por três anos, 2011, 2013 e 2014. A formação para cada um dos respectivos anos foi sempre realizada no seu primeiro mês ou no último mês do ano anterior. Cada formação teve uma semana de duração. Em 2011, sessenta e um professores, de vinte escolas, participaram da formação. Oitenta e nove professores fizeram parte da formação em 2013. E em 2014, foram sessenta e sete professores. Atualmente, a Associação Vida para África conta com 23 escolas comunitárias em Moçambique. Esses números de professores incluíam todos que estavam atuando nas escolas ou que iriam atuar no ano seguinte.

A formação nos três anos foi realizada em uma igreja “Assembleia de Deus”, localizada em Matola, uma cidade situada na região metropolitana de Maputo. A estrutura não era a ideal para qualquer formação, pois tratava-se de um local abafado pelo calor nessa época de verão, com palco e mobiliário desconfortáveis. Além disso, a estrutura multimídia também era muito precária.

A realidade dos professores, tanto no ambiente escolar quanto nas suas residências, é bem precária, pois enfrentam um calor úmido no verão, sem poder se refrescar com ventiladores, e um frio no inverno, o qual não estão preparados para enfrentar, e muito menos os seus alunos. Depois do mês de julho, em que ocorre o inverno, muitos alunos não regressam para a escola, pois faleceram por não terem como se tratar de um simples resfriado.

A estrutura das escolas não possui água filtrada, os banheiros são fossas, somente cobertas por tábuas e o chão de terra batida.

Durante as minhas vivências em Moçambique eu pude conhecer algumas residências de alunos e professores. Observei que, em suas casas, os banheiros também são fossas, portanto eles dormem poucos metros do lugar em que

realizam e permanecem as suas necessidades físicas, como fezes e urina. O lugar de dormir são tapetes de palha com lençóis finos no chão de terra batida. A sua alimentação é comprada a cada dia, pois não possuem um lugar para armazenar, como geladeira, e os alimentos cozinhados são realizados em fogo à lenha. A água que usam para lavar as mãos é reaproveitada para lavar os utensílios de cozinha. A escovação dos dentes é realizada pela mastigação de uma raiz e não por escova e pasta.

Na estrutura das escolas e das casas, em sua maioria, as paredes são feitas de caniço, uma cana de fina espessura encontrada em pântanos, e o teto é feito do mesmo material ou de telhas – material que esquenta o ambiente no verão e não protege do frio no inverno.

**Figuras 1 e 2 – Estrutura da escola localizada na drenagem de um dos rios de Maputo, as paredes são feitas de caniço**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 3 – A igreja e a infraestrutura**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.1 Caracterização do grupo

Na primeira e na segunda formação, nos anos de 2011 e 2013, eu não realizei um levantamento sobre as características do grupo.

Na última formação, em janeiro de 2014, realizei um levantamento sobre a faixa etária e nível de escolarização dos professores.

A faixa etária dos professores é de 15 a 65 anos. Quatro professores cursaram a escola até o final do ensino primário, que corresponde ao 5º ano do Brasil; 28 professores cursaram até o final do ensino secundário, que corresponde ao 9º ano; e sete professores cursaram até a 12ª classe, que corresponde ao 3º ano do ensino médio. Nenhum dos professores possui qualquer curso com formação específica em educação, como magistério ou licenciatura em pedagogia.

Nas três formações participaram professores de ambos os sexos, sendo a maioria mulheres.

A proposta de conteúdo para a primeira formação foi definida pela presidente da Associação Vida para África. Na segunda formação, eu selecionei os conteúdos a partir do que tinha observado e conversado informalmente com os professores no ano de 2011. Já no ano de 2014, o conteúdo foi selecionado a partir do levantamento das dúvidas dos professores no primeiro dia da formação.

Do ano de 2011 para o ano de 2013 aumentou o número de professores, pois duas escolas que não faziam parte da Associação Vida para África pediram para participar da semana de formação. No ano de 2014, essas escolas não participaram, mas o número ainda foi superior ao ano de 2011, pois mais três escolas passaram a ser assistidas pela Associação; logo, entraram mais professores.

Muitos professores participaram das três formações que eu realizei, portanto, estabelecemos relações pessoais, o que permitiu que construíssemos um vínculo para compartilharmos as experiências que vivíamos de um ano para o outro.

### 3.2 Primeira formação – 12 a 16 de dezembro de 2011

**Figura 4 – Professores na formação em 2011**



Fonte: Acervo da autora.

Nesta primeira formação foram desenvolvidos os seguintes tópicos:

- a) desenvolvimento da coordenação motora grossa;
- b) características das crianças de 3 a 6 anos;
- c) matemática para crianças de 3 a 6 anos: uso do tangran e trabalho de conceitos de volume, grandeza e quantidade;
- d) a importância do brincar na educação infantil.

#### 3.2.1 Desenvolvimento da coordenação motora grossa

No tópico desenvolvimento da coordenação motora grossa apresentei aos professores diferentes ações, que podem ser feitas com crianças de 3 a 6 anos, com qualquer objeto que possa ser manuseado por duas mãos para arremessar em diferentes alturas e de diferentes jeitos, como agachado, de uma perna só, usando só a mão direita ou só a mão esquerda, com as duas pernas juntas ou uma na frente e a outra atrás, entre outras posições.

O objeto escolhido para ser arremessado foi a manga, pois mangueiras são muito comuns em Moçambique. A bola, que é o objeto comum mais usado para essas atividades no Brasil, não é algo que todas as escolas disponibilizam para todos os alunos. Já a manga, pode ser encontrada facilmente em todas as épocas e escolas. Ou seja, para ser possível realizar essa atividade, precisei considerar os recursos disponíveis do país.

Depois de realizarmos os movimentos com a manga, conversamos sobre cada maneira como jogávamos e discutíamos com que idade a criança seria capaz de realizar aquele exercício. Após realizar os exercícios, conversamos sobre o reforço positivo, o momento em que a criança acerta e o professor mostra que ficou feliz com o acerto.

Todos os professores concordaram que um reforço material, como um presente, não seria o ideal e, sim, por meio de palavras, como “muito bem”, ou mesmo por gestos, como um tocar as mãos, bater as mãos falando o nome da criança. Depois de conversarmos sobre o reforço, concluímos que, quando uma criança não consegue realizar um exercício, o professor deve ajudar, fazendo o exercício com a criança e, depois de realizar o exercício junto, fazer o reforço positivo.

**Figura 5 – Eu e um professor, realizando a atividade com a manga**



Fonte: Acervo da autora.



### 3.2.2 Características das crianças de 3 a 6 anos

O desenvolvimento desse tópico se iniciou com uma discussão entre os professores a respeito das características físicas, emocionais e sociais que observavam em seus alunos. Eles estavam divididos em grupos que correspondiam à faixa etária em que cada um trabalhava.

Após realizarem essa discussão, um representante de cada grupo apresentou as conclusões para todos os participantes. Logo depois, eu fiz uma exposição sobre cada fase da infância na educação infantil, tendo como base teórica as fases do desenvolvimento cognitivo e afetivo apresentados por Jean Piaget e as definições do estágio pré-operacional consolidadas por Sigmund Freud.

No decorrer da aula, relatei os conteúdos da aula com as características da faixa etária que os professores tinham apresentado, mostrando-lhes que suas considerações são fundamentais para a formação e demonstrando-lhes que algumas características apontadas podem ser compreendidas de uma forma diferente com uma base teórica, como a afirmação colocada pelos professores de que as crianças de três anos são egoístas. Considerando o estágio pré-operacional, pudemos entender que, na verdade, não se trata de egoísmo, mas sim, de egocentrismo, o que nos obriga a lidar com as crianças de maneira diferente, levando em consideração esse conceito, pois, em alguns momentos, a criança só responde movendo a cabeça e não verbaliza; portanto, a professora pode achar que o aluno não respondeu e foi “malcriado”, como diziam os professores.

Durante toda a formação, convidei alguns professores para realizar uma encenação, cujo tema foi o comportamento das crianças em cada faixa etária e possíveis formas de lidar com eles.

Quando realizei uma apresentação sobre a linguagem das crianças de três anos, duas professoras se dispuseram a fazer uma interpretação dramática, na qual uma representava a professora, e a outra, uma criança chorando. Nesse pequeno diálogo, a professora lembrava à criança de que ela não precisava chorar, porque já sabia falar.

Outro diálogo interessante foi interpretado por duas professoras. Novamente, uma era a professora, e a outra, a criança. Nesse caso, a criança

imitava a professora. Todos os professores concluíram juntos que a melhor conduta do professor, em uma situação como essa, é explicar para a criança que todos deviam prestar atenção no momento da explicação, mas que depois podiam fazer uma brincadeira de imitação com mímica.

**Figura 6 – Professoras apresentam as características das idades com as quais trabalhavam**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.2.3 Matemática para crianças de 3 a 6 anos: uso do tangran e trabalho de conceitos de volume, grandeza e quantidade

No terceiro dia do curso de formação, para ministrar a formação, vesti uma capulana, um tecido moçambicano que pode ser usado de diversas maneiras, como para carregar crianças pequenas, como vestido ou como saia – a forma que eu usei. Dar uma capulana é a maior forma de honrar alguém em Moçambique, tanto que há um ditado que diz: “Uma mulher moçambicana prefere receber do seu homem uma capulana em vez de uma aliança”.

Logo que eu entrei na igreja onde ocorria a formação, vestida de capulana, a primeira reação dos professores foi de espanto. Porém, depois, percebi que se sentiam honrados por eu, uma molunga – mulher branca na língua Shangana – trajar uma vestimenta tradicional dos moçambicanos. Recebi muitos elogios e percebi que essa ação me aproximou mais dos professores.

Trabalhamos, nesse dia, alguns conteúdos de matemática para crianças de 3 a 6 anos. Para essa atividade, como no dia anterior, fiz uma apresentação multimídia.

A primeira proposta foi o uso do tangran, o quebra-cabeça chinês, um material que nenhum professor que lá estava conhecia. Para iniciar, cada professor recebeu um tangran impresso em uma folha sulfite para cortar em sete peças e montar algo com essas peças.

Os professores formaram diferentes figuras, como barcos, árvores e paisagens com montanhas, e os que queriam apresentavam o resultado do trabalho para os demais.

Após todos montarem a sua imagem com o tangran, mostrei que este recurso pode ser usado na educação infantil, uma vez que desenvolve a percepção de espaço, e a criança aprende identificando e comparando as figuras geométricas. Mostrei algumas imagens com figuras que podem ser montadas com o tangran, como cachorros, coelhos, gatos e casas.

O segundo tópico de conteúdo desenvolvido foi como trabalhar com diferentes conceitos matemáticos, como volume, tamanho, conjunto e seriação. Fiz demonstrações de técnicas para o desenvolvimento desses conceitos e depois os professores realizavam o registro das mesmas.

Nessa apresentação, fiz algumas demonstrações, que os professores iam registrando em desenho, atividade que deveria ser reproduzida pelos professores com os seus respectivos alunos.

O primeiro conceito trabalhado foi o de volume. Selecionei dois recipientes, copos transparentes, com água misturada com terra, e passei a água de um copo para o outro. Depois, realizei as perguntas: Onde tem mais água? Onde tem menos água? Procurei deixar claro que os professores não precisavam realizar uma pergunta complexa, como “Qual tem maior volume?”, para os alunos adquirirem o conceito.

O terceiro conceito foi o de conjunto. Para explicá-lo, usei exemplos de conjuntos na sala de aula, como meninos e meninas, lápis, livros e alimentos de fácil aquisição nas escolas, como o feijão e o macarrão. Enquanto conversávamos sobre a formação de conjuntos, eu expliquei a importância de as crianças compreenderem esse conceito para, no futuro, entenderem a multiplicação e a divisão.

O quarto conceito trabalhado foi o de conjunto com propriedade, ou seja, definimos uma propriedade para formar mais de um conjunto, como definimos as formas geométricas como uma propriedade e formamos dois conjuntos, um de objetos circulares na sala de aula e o outro de objetos retangulares. Os professores também deram outros exemplos, tais como maçãs e laranjas, que seriam dois conjuntos de frutas.

O quinto conceito que apresentei foi o de seriação e classificação de objetos, do menor para o maior e do maior para o menor. Para essa demonstração, usei plantas de diferentes tamanhos e também discutimos que seria possível estudar a seriação com a altura das crianças, como organizando filas da menor criança para a maior.

**Figura 7 – Professora forma figura com o tangran**



Fonte: Acervo da autora.

#### 3.2.4 A importância do brincar na educação infantil

Trabalhamos o conteúdo brincadeiras, desenvolvendo algumas questões essenciais sobre o assunto. Destaquei a importância da brincadeira, que desenvolve na criança a atenção, a concentração, a vontade de realizar coisas novas, a coordenação motora grossa e fina, a discriminação auditiva, a

organização espacial, a criatividade e a capacidade de entender que as suas atitudes geram um resultado.

Destaquei a importância de os professores brincarem também com os seus alunos, pois participando de uma ação agradável para as crianças, o professor pode mostrar o seu afeto por ela. Posteriormente, apresentei diferentes propostas de brincadeiras, que todo o grupo vivenciou, como o pega-pega.

**Figura 8 – Professores brincam do pega-pega “Moisés e faraó”**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.2.5 Análise do primeiro momento de formação

Tendo em vista a minha opção pelo referencial de Paulo Freire para a formação de professores, passo a analisar e questionar o meu processo de formação em Moçambique, nesse primeiro momento.

No módulo “desenvolvimento da coordenação motora grossa”, optei por utilizar a manga, um recurso disponível na realidade local, o que demonstrou o reconhecimento da identidade cultural, porém eu, como formadora, não estava disponível para o diálogo, pois só “depositei” nos professores conteúdos trazidos por mim que foram determinados pela Associação Vida para África, fato que ocorreu no decorrer de toda a primeira formação e que contradiz a possibilidade de fazer uma reflexão crítica sobre a prática. Segundo Freire (2014b, p. 73), a

construção do conhecimento, “não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos”.

Observo que agi dessa forma porque não conhecia outra forma de ensinar. A formação que tive no decorrer de toda a minha vida escolar foi com professores “me passando conteúdos” que não podiam ser questionados, que eram colocados como verdades absolutas. Nos momentos em que eu tentava questionar, era repreendida, logo, não vivi como aluna na escola a construção do conhecimento, só recebi conteúdos “depositados” em mim. No meu curso de graduação em pedagogia, tive a possibilidade de vivenciar com alguns professores a construção do conhecimento proposta por Paulo Freire, mas não sabia como agir dessa forma no papel de formadora. No meu programa de Mestrado Profissional foi o momento em que consegui compreender como poderia possibilitar essa construção para os meus professores.

No módulo “características das crianças de três a seis anos”, pude relacionar a prática com a teoria, quando a base teórica, pautada por Piaget e Freud foram relacionadas com os relatos dos professores sobre as características físicas, emocionais e sociais dos seus alunos.

Com essa proposta, ocorreu a reflexão sobre a prática, porém não foi uma reflexão crítica, assim como proposta por Paulo Freire em suas obras.

Nesse momento, eu iniciei uma abertura ao diálogo, pois permiti que as professoras dissessem o que pensavam sobre as crianças com as quais trabalhavam, porém ainda não estive disponível ao diálogo, conforme proposto por Freire (1999, p. 127) pois, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele”; portanto, como o conteúdo para a formação já estava determinado não me foi possível desenvolver um discurso com uma fala construída coletivamente e não imposta.

O diálogo proposto por Paulo Freire não foi possível pois realizei a “educação bancária”, ou seja, “depositei” nos professores conteúdos prontos, predeterminados, sem significado para o contexto em que estão inseridos. Se eu não considero primeiramente os seus pensamentos, dúvidas e anseios, o diálogo não pode ser estabelecido. Novamente agi da mesma forma como aprendi durante toda a minha vida, pelo exemplo que tive dos meus professores em escolas que também praticam a educação bancária.

No módulo “matemática para crianças de 3 a 6 anos: uso do tangran e trabalho de conceitos de volume, grandeza e quantidade”, os conceitos de matemática foram trabalhados com recursos disponíveis na realidade local, sendo exemplificados por mim, a formadora. Segundo Freire (1999, p. 44), “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. A partir dessa afirmação do autor, eu consegui realizar um discurso concreto com exemplos da realidade dos professores e com uma linguagem adaptada, porém não foi realizada uma reflexão crítica pela minha parte nem por parte dos professores.

No módulo “a importância do brincar na educação infantil”, fiquei, novamente, distante do referencial de Freire, pois o conteúdo foi novamente determinado e trabalhei com aspectos da realidade brasileira, sem considerar o respeito pelo contexto dos professores.

Paulo Freire (1999, p. 155) nos apresenta uma reflexão que justifica a necessidade de considerar o contexto na formação:

A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

Na formação, é importante partir do contexto real e concreto, considerando a cultura dos professores sem habilitação, porque, por meio dessa apreensão, é possível identificar as necessidades socioeconômicas que existem no contexto dos professores e os instrumentos disponíveis na realidade em que estão inseridos, em suas escolas e nas salas de aulas. A partir desse conhecimento, analisado com aportes da teoria, a formação pode se tornar mais significativa para os professores e, portanto, mais possível de transformar as práticas.

O formador tem a possibilidade de considerar a cultura dos seus professores no decorrer do processo formativo como uma forma de reconhecer e valorizar a identidade cultural e de demonstrar disponibilidade para o diálogo. Penso que procurei me aproximar um pouco da cultura dos professores de Moçambique no dia em que usei uma capulana<sup>3</sup>. Observei que essa ação me

---

<sup>3</sup> **Capulana** é o nome que se dá, em Moçambique, a um pano que, tradicionalmente, é usado pelas mulheres para cingir o corpo, fazendo as vezes de saia, podendo ainda cobrir o tronco e a cabeça.

aproximou dos professores por usar uma vestimenta comum a eles. Porém, essa aproximação ficou em um nível apenas superficial.

Bernadete Gatti (2013-2014) apresenta, no seu artigo *A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas*, o fato de que nos cursos de pedagogia e de licenciaturas também existe o desafio de que o campo de trabalho dos educandos não é tomado como referência para estruturar o currículo, apesar de colocarem nos projetos pedagógicos um perfil abstrato do profissional a formar; logo, essa proposta também fica em nível superficial, sem integrar a teoria com a prática. Nas palavras da autora:

Conforme as pesquisas citadas, embora a maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, seja de pedagogia ou de outras áreas do conhecimento, coloque um perfil abstrato do profissional a formar, seu campo de trabalho não é tratado, não sendo, então, tomado como referência da estruturação do currículo e das disciplinas. Com isso se constata uma dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos e o conjunto de disciplinas oferecidas, e suas ementas. As ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, bem como teorias e práticas não se mostram integradas.

Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta. (GATTI, 2013-2014, p. 39).

Com o estudo que realizei no decorrer do ano de 2012 com o meu trabalho de conclusão de curso em pedagogia, compreendi que a origem social dos professores (que fazem parte de um mundo cultural) deve ser considerada, uma vez que a profissão docente também se encontra em uma sociedade complexa, com múltiplos significados para diferentes grupos sociais, econômicos e culturais.

Também entendi que os contextos pessoais, sociais e culturais são determinantes na prática profissional, portanto devemos considerar a formação cultural do professor, no caso os professores sem habilitação, pois, de acordo com Sacristan (apud NÓVOA, 1995, p. 67), “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante”.

Essas análises me levaram a compreender que precisava realizar na formação de professores no ano de 2013 uma proposta em que eu estivesse disponível para o diálogo; logo, defini que iria iniciar a formação a partir do resgate das experiências de vida dos participantes por meio do relato de suas histórias de vida, para buscar uma abertura para levantar os conhecimentos prévios dos professores.



Considerando que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, escolhi para a segunda formação deixar de usar brincadeiras próprias do contexto brasileiro, como realizei em 2012, e procurei explorar o brincar efetivamente moçambicano. Combinamos que os professores trariam suas brincadeiras, da sua infância, do universo de Moçambique. Ora, assim, respeitaríamos, na formação, a realidade tanto dos professores como de seus alunos, que certamente se identificariam muito mais com aquilo que se brinca e joga no solo moçambicano. E, a partir da análise de suas práticas, seria mais possível trabalhar os referenciais teóricos na formação.

### 3.3 Segunda formação – 14 a 18 de janeiro de 2013

**Figura 9 – Professores na formação em 2013**



Fonte: Acervo da autora.

Nesta segunda formação foram desenvolvidos os seguintes tópicos:

- a) experiências de vida dos professores;
- b) a importância do brincar: brincadeiras de Moçambique;
- c) práticas de Célestin Freinet;
- d) liberdade de expressão: o desenho livre.

### 3.3.1 Experiências de vida dos professores

No primeiro dia da formação, os professores responderam de forma escrita algumas perguntas que tinham como objetivo recuperar as suas experiências de vida. Eu já havia avisado que leria todas as respostas. As perguntas eram:

- a) O que lhe fizeram (alguém da família, amigos) que lhe deixou feliz?
- b) O que lhe fizeram (alguém da família, amigos) que lhe deixou triste?
- c) O que você mais lembra dos seus professores?
- d) Você se lembra de algum momento compartilhado com algum professor que lhe deixou feliz? Ou que lhe fez se sentir amado?
- e) Você se lembra de algum momento com algum professor que lhe deixou triste?
- f) Quais brincadeiras você brincava na infância?
- g) Qual brincadeira você mais gostava? Pode contar um pouco como se brinca?
- h) Como marcamos as nossas crianças? Qual marca deixaremos no porvir?

No terceiro dia da formação, devolvi as folhas com as experiências de vida de todos os professores e lhes disse que acreditava que, quando conhecíamos a história de alguém, essa pessoa passava a fazer parte de nosso ser. Contei-lhes que como li a de todos, tinha uma parte de cada um comigo e que também iria contar as minhas experiências, para que eles me conhecessem do mesmo modo. Li em voz alta, para todos os professores, as minhas respostas para essas perguntas.

Selecionei algumas respostas que se repetiram por várias vezes entre os professores, como as razões que mais lhes deixaram tristes: quando os seus professores eram impacientes, cometiam agressões físicas, os ofendiam com palavras torpes (“burro”, “pobre”, “marginal”); seus antigos professores lhes repreendiam, se falassem na língua materna, gritando, acusando-os injustamente, envergonhando-os. Selecionei, igualmente, as razões que mais lhes deixaram felizes: quando os seus professores brincavam junto com eles, contavam histórias, conversavam, emprestavam materiais escolares, elogiavam, ofereciam apoio moral, explicavam com paciência, faziam companhia quando algum responsável se atrasava para buscá-los e quando procuravam saber o motivo de alguma tristeza.

Fizemos uma reflexão imprescindível para um educador. Pensamos se repetíamos com os nossos alunos o que nos marcou no nosso próprio processo de educação básico, aquilo que nossos professores nos faziam que nos deixava tristes ou o que nos deixava felizes. Conversamos sobre a importância de respeitarmos cada criança, considerando a sua história, os seus sentimentos e emoções.

Em grupo, entendemos que agredir não é o melhor, podemos conversar com a criança, explicar, chamar a atenção. Essa foi uma conclusão fundamental, já que os momentos mais tristes desse processo dos quais eles se recordavam eram quando seus professores lhes agrediam fisicamente.

Alguns professores afirmaram que mudaram essa conduta agressora com os alunos, pois eles mesmos foram vítimas da violência física, quando criança, e percebiam que deviam interromper esse ciclo opressor e não perpetuá-lo.

Para finalizar, discutimos sobre como marcamos as crianças que ensinamos. Se queremos que nossos alunos nos lembrem como professores que os amavam ou como professores que lhes traumatizavam e os oprimiam.

**Figura 10 – Professores escrevem sobre as suas histórias de vida**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.3.2 A importância do brincar: brincadeiras de Moçambique

Nesse tópico retomei alguns conceitos trabalhados na última formação sobre a importância do brincar. Selecionei as brincadeiras mais citadas pelos professores, e realizamos uma votação para escolhermos algumas para brincar. Brincamos de “mathacozana” (cinco marias), “neca” (amarelinha), “cocheia” ou “cheia” (brincadeira moçambicana, na qual se realiza uma disputa para encher de areia uma garrafa, enquanto o tempo é contado por dois jogadores que lançam uma bola de meia, um para o outro) e carrinho de ferro (carro montado em diferentes tamanhos com fios de aço).

Todos os professores participaram das brincadeiras. E uma professora disse uma frase bastante emblemática sobre a atividade: “Quando brincamos voltamos a ser crianças”.

**Figura 11 – Professores brincam de carrinho de ferro**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 12 – Professores brincam de “neca”**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 13 – Professoras brincam de “mathacozana”**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.3.3 Práticas de Célestin Freinet

Nesse módulo apresentei aspectos da vida do educador Célestin Freinet e os principais fundamentos da sua prática por meio de uma apresentação multimídia:

- a) livre expressão: as crianças terem momentos que possibilitem que se expressem sobre o que sentem. O professor pode propiciar que as crianças representem essa expressão por meio de desenhos, pinturas, dramatizações, entre outras formas que sejam possíveis no contexto escolar;
- b) cooperação: construir o conhecimento comunitariamente;
- c) tateamento experimental: tentar várias hipóteses, o professor e o aluno descobrirem juntos o que estão estudando;
- d) afetividade: vínculo entre professores e alunos, cuidar e dar carinho aos alunos.

Os professores vivenciaram duas das suas práticas, na primeira, roda de conversa, encenaram como se fossem os alunos contando sobre as suas vidas e uma professora atuando como professora e valorizando cada fala das crianças.

Na segunda prática, cantinhos ou cantos pedagógicos, montaram o que seria possível no seu contexto, como o faz de conta com bonecas de pano e

utensílios de cozinha; a leitura, com livros de doações; e o carrinho de ferro, que é uma das brincadeiras mais comuns entre os meninos moçambicanos.

**Figura 14 – Professores vivenciam a roda de conversa**



Fonte: Acervo da autora.

**Figura 15 – Professores vivenciam o cantinho do carrinho**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.3.4 Liberdade de expressão: o desenho livre

Com fundamentos em Célestin Freinet sobre a importância da liberdade de expressão, conversei com os professores sobre como dar a oportunidade para as crianças dizerem o que pensam é fundamental para o desenvolvimento da

criança, pois permite o estímulo da sua criatividade e a construção da visão crítica.

Depois da apresentação com base nas obras de Freinet, os professores vivenciaram uma forma de livre expressão: o desenho livre. Eles perceberam, no início, a dificuldade em se expressar livremente, pois perguntavam a todo tempo: “mas não tem um tema?”, “é sobre a natureza?”, ao que eu respondia: “é para desenhar qualquer coisa que você quiser”. Todos afirmavam: “eu nunca fiz isso na vida”.

Ao desenhar livremente, os professores perceberam como é poder desenhar o que se quer, sem imposição ou opressão.

Enquanto eles desenhavam, pude observar o prazer que tinham de desenhar o que queriam. E, ao final, deparei-me com desenhos muito diversificados.

Conversamos, então, sobre a importância de valorizarmos o trabalho das crianças e não julgarmos se é belo ou não.

**Figura 16 – Professor realiza o desenho livre**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.3.5 Análise do segundo momento de formação

Com base nos três saberes do referencial teórico de Paulo Freire realizei a análise desse segundo momento de formação.

No módulo “experiências de vida dos professores”, com a reflexão sobre as suas experiências de vida, os professores passaram a considerar o sensível e a afetividade e com a socialização das suas experiências passaram a ter consciência do próprio processo de aprendizagem. De acordo com Paulo Freire (1999, p. 71),

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não levam em consideração as condições que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiências feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola.

Essa afirmação de Paulo Freire fundamenta a proposta de resgatar as experiências de vida que permitiu uma abertura ao diálogo entre os professores e entre os professores e a formadora. Pensando o que viveram, conseguiram ter uma reflexão crítica sobre a sua própria prática.

Madalena Freire (2008) citando seu pai, Paulo Freire traz a concepção de que a lembrança é libertadora, sendo fundamental resgatá-la para a formação dos professores.

Compreendi que as experiências de vida precisam ser consideradas na formação, pois nos provocam a levantar os conhecimentos prévios para, a partir destes, construir um novo saber e perceber a compreensão de mundo dos alunos, com seus sentimentos e suas emoções.

No módulo “a importância do brincar: brincadeiras de Moçambique” entendi que considerar as brincadeiras do contexto dos professores foi fundamental, pois observei que teve mais significado para eles o processo formativo.

Essa consideração também fez com que a discussão teórica sobre a importância de proporcionar momentos para as crianças brincarem tivesse um impacto maior em relação à primeira formação, pois compartilharam mais as suas experiências e dúvidas de quando proporcionaram esse momento para os seus alunos.

No momento em que foram consideradas as brincadeiras dos professores pude observar um respeito e reconhecimento da minha parte pela identidade cultural deles, pois, de acordo com Paulo Freire (1999, p. 155),



A formação de professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.

Os módulos “práticas de Célestin Freinet” e “liberdade de expressão: o desenho livre” foram bem aceito pelos professores, pois eles se identificaram com a proposta de educação popular. As vivências da roda de conversa, dos cantos e do desenho livre foram essenciais para eles compreenderem o objetivo dos fundamentos dessa pedagogia.

Nessa formação, tive a preocupação de propiciar momentos em que os professores vivenciassem o assunto que estávamos trabalhando, como realizar o desenho livre, as práticas de Freinet e reviver as brincadeiras da sua infância, pois “as pessoas conhecem o que experimentam, e não o que escutam” (BETTO; FREIRE, 1998, p. 70).

Saí dessa formação com duas inquietações. Uma delas foi o fato de o conteúdo ter sido novamente determinado por mim, portanto eu não considerava as práticas dos professores como base da formação. E percebi também que, na verdade, em nenhuma das duas formações, os professores discutiam entre si as próprias experiências como professores.

Considerando esses dois fatos e o estudo que realizei no primeiro semestre do meu curso de mestrado, percebi que o verdadeiro diálogo não tinha sido presente nas duas últimas formações, pois os professores não tiveram momentos para se perceberem e nem para colocarem os seus anseios e dúvidas, o que segundo Paulo Freire (2014a, p.119), precisa ocorrer para a dialogicidade ser uma prática da liberdade:

Esta prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com eles, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão.

Para a formação seguinte, em 2014, decidi que a base de todo o conteúdo se estabeleceria sobre dúvidas dos professores, considerando que “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para sua real humanização” (FREIRE, 2014a, p.185). E uma

premissa dessa formação seria proporcionar momentos para trocarem as suas experiências entre si.

### 3.4 Terceira formação – Período: 13 a 17 de janeiro de 2014

**Figura 17 – Professores na formação em 2014**



Fonte: Acervo da autora.

Nesta terceira formação foram desenvolvidos os seguintes tópicos:

- a) levantamento das dúvidas;
- b) diferentes relações que estabelecemos no ambiente escolar, considerando as relações aluno com aluno, professor com aluno e professor com os pais;
- c) brincadeiras que os professores realizam com os seus alunos;
- d) explicação científica para a igualdade das raças;
- e) alunos deficientes: como receber nas nossas escolas?

#### 3.4.1 Levantamento das dúvidas

No primeiro dia da formação, fiz o levantamento das dúvidas dos professores. Minha estratégia foi encontrar as dúvidas que mais lhes intrigavam, perguntando: O que eu não sei e gostaria de saber sobre as crianças e sobre o meu trabalho com elas? Quais dúvidas eu tenho?

Realizei também nesse dia a entrega de cadernos que deveriam ser usados como diários pelos professores, para registrarem as suas conquistas, desafios, pensamentos no decorrer da formação e durante todo o ano.

Outra proposta nova para essa formação foi a dos grupos de discussão, que se reuniram ao final de cada dia para conversarem sobre os seus pensamentos e experiências sobre cada conteúdo trabalhado.

No primeiro grupo, a proposta foi que conversassem sobre a razão de serem professores e de quererem sê-lo e sobre os momentos da vida que o fizeram escolher essa profissão.

### **Figura 18 – Professores realizam os grupos de discussão**



Fonte: Acervo da autora.

3.4.2 As diferentes relações que estabelecemos no ambiente escolar, considerando a relação aluno com aluno, professor com aluno e professor com os pais

A principal dúvida levantada nessa matéria foi sobre como lidar com diferentes situações e relações no ambiente escolar, seja com os alunos ou com os pais.

Esse tópico foi trabalhado em uma discussão em que os professores tentavam encontrar uma solução para as diferentes situações, e eu me portava como mediadora. Em cada situação, realizamos uma encenação com professores que se voluntariavam para encenar as possíveis formas de lidar com cada situação.

Os casos para solucionarmos foram:

- a) **crianças que realizam agressões, como bater ou morder:** chegamos a uma proposta de que, primeiro, essa criança precisa cuidar do machucado que provocou no colega, e depois, sentar longe dos seus colegas, pois ela não soube se comportar quando estava perto delas;
- b) **crianças agitadas ou que brincam, quando o professor fala:** concordamos que não podemos bater, nem gritar com a criança, e, sim, usar uma voz mais firme para conversar com ela e dizer que está triste por conta de seu comportamento. Outra solução proposta foi mudar a criança de lugar e, se mesmo assim ela persistir na indisciplina, todos concordaram que ela deve sentar longe dos colegas, pois está atrapalhando a aula;
- c) **criança que rasga a folha e joga material no chão:** a solução foi pedir para a criança recolher o papel do chão e mostrar a ela que os amigos levarão o trabalho para casa, mas ela não. Se ela pedir de novo, concordamos que, antes, precisamos avisar a criança de que será o último papel e, se ela rasgar, ficará sem;
- d) **crianças que choram na adaptação:** nessa discussão, os professores decidiram que precisam ter paciência e acolher essas crianças. Podem dizer que a mãe só foi trabalhar e logo estará de volta e tentar distrair a criança com brinquedos e papel para desenhar. Quando a mãe chegar, mostrar para a criança e falar: “Viu? A mamãe voltou!”;
- e) **crianças com dor:** a solução para descobrir se a criança chora de dor é pedir para ela mostrar ou dizer qual é a parte do corpo que dói. Se a criança estiver se sentindo muito mal, devem pedir para mãe que a busque e a leve ao hospital;
- f) **crianças que se isolam ou se fecham para o convívio com os colegas:** os professores decidiram que, nessa situação, eles podem se aproximar da criança ou pedir para outro aluno convidar ela para brincar. Se, mesmo assim, ela não quiser, o professor precisa respeitar. Todos os dias, o professor precisa conversar e tentar descobrir do que essa criança gosta de brincar e o que a move a ficar tão isolada;

- g) **professores terem mais contato com os pais:** os professores afirmaram que precisam conversar com os pais para tentar conhecer mais dessa criança. Quando a levarem à escola, eles concluíram que devem lhe perguntar como passou a noite;
- h) **como receber as crianças na escola:** concordamos que precisamos acolher as crianças com um abraço todos os dias, quando as recebemos na escola, mas que isso é algo difícil para os professores, pois, quando eles eram crianças, não ganhavam abraços dos seus professores. Apesar dessa dificuldade, muitos falaram que gostariam de tentar durante esse ano.

Após essa discussão, os professores se reuniram nos grupos de discussão e conversaram sobre os momentos em que vivenciaram essa situação, como reagiram e como, depois de conversarmos, pensam que deveriam agir.

**Figura 19 – Professores realizam uma encenação**



Fonte: Acervo da autora.

### 3.4.3 Brincadeiras que os professores realizam com os seus alunos

**Figura 20 – Professores apresentando as brincadeiras**



Fonte: Acervo da autora.

Nesse módulo optei por usar como base teórica o estudo da doutora Maria Ângela Barbato Carneiro, que foi minha professora no curso de graduação de pedagogia na PUC-SP. Para definir o que se aprende com as brincadeiras e a importância das mesmas na aprendizagem das crianças, a autora propôs as dez razões para a criança brincar:

- a) brincando a criança explora o mundo à sua volta estimulando os seus sentidos, experimentando e descobrindo;
- b) brincando a criança viaja no mundo imaginário da fantasia, realizando ações e desejos que de outra forma não seria possível;
- c) brincando a criança pode errar e aprender com seus erros, discernindo o que é certo e errado;
- d) brincando a criança descobre coisas interessantes permitindo que esse conhecimento se torne significativo;
- e) brincando a criança aprende regras e com elas os seus limites e possibilidades;
- f) brincando a criança desempenha papéis sociais, soluciona problemas, porque a atividade é uma ponte para a realidade;

- g) brincando a criança aprende a competir e cooperar e que, quando perde, o mundo não se acaba;
- h) brincando a criança aprende a se relacionar e desenvolve diferentes linguagens como formas de comunicação e expressão;
- i) brincando a criança constrói o seu conhecimento e se torna autônoma;
- j) brincando a criança se diverte e, principalmente, aprende a ser mais humana.

Eu e os professores conversávamos trazendo exemplos das nossas práticas sobre os momentos em que observamos as crianças vivenciarem o que cada razão coloca para a criança brincar.

Após essa reflexão, os professores compartilharam as brincadeiras que realizam com os seus alunos no seu contexto escolar. Alguns professores que participaram das últimas formações destacaram a importância do brincar, com argumentos teóricos que discutimos nas últimas formações. Outros se voluntariaram para desenvolver, com o grupo, algumas brincadeiras que realizam com os seus alunos. Nessa proposta, eu me coloquei somente como mediadora e participei como aluna de todo o processo, brincando com eles e ouvindo as suas contribuições.

#### 3.4.4 Explicação científica para a igualdade das raças

Uma das dúvidas mais recorrentes entre os professores foi sobre como lidar com alunos deficientes. Eu resolvi que antes de conversarmos sobre as deficiências, precisávamos quebrar um tabu muito comum em Moçambique, de que os negros são inferiores aos brancos. Um tabu que eu identifiquei nas falas e pensamentos apresentados no levantamento das dúvidas dos professores em que se colocavam como inferiores à raça branca e que não podiam contribuir com nada, apenas absorver.

A base teórica que usei foi a pesquisa do médico Sérgio Danilo Junho Pena (2009), da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nessa pesquisa, o doutor Sérgio Pena explica cientificamente a diversidade morfológica que ocorre em dois níveis: interpessoal e interpopulacional.

O doutor também explica que o DNA (ácido desoxirribonucleico) são “substâncias” ou “partículas” hereditárias transmitidas nas relações sexuais que definem que cada ser humano é genomicamente diferente do outro, com exceção de gêmeos idênticos.

Ele apresentou a teoria de que as raças são uma adaptação morfológica ao meio ambiente e que a cor da pele é determinada pela quantidade de melanina.

Esse foi um dos momentos mais intensos da minha vida, pois eu sou uma mulher branca e estava falando só com homens e mulheres negros sobre como eu me considero igual, com os mesmos direitos e capacidades que eles. Percebi uma libertação nesses professores, pois muitos afirmaram que, nos seus livros didáticos, nas escolas públicas, quando estudavam, estava escrito que o branco era superior. Eles ouviram isso de muitas pessoas da sua família e de pessoas de diferentes regiões de Moçambique.

O fato de se considerarem inferiores por pertencerem à raça negra é um aspecto bem descrito por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do oprimido*:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. (FREIRE, 2014a, p. 69).

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões do seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua “convivência” com o regime opressor. (FREIRE, 2014a, p. 71).

Nesse momento, eu tive a oportunidade de estabelecer um diálogo com os professores e apresentar argumentos para refletirem criticamente sobre a sua concepção de vida e de mundo.

Essa reflexão sobre a forma como a qual se enxergavam foi fundamental no processo formativo desses professores, pois permitiu que desvelassem a verdade e que reproduzissem essa nova ideia para os seus educandos, não uma mentira que os faz acreditar serem menos do que são, provando que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 2014a, p. 110).



**Figura 21 – Conversa sobre a explicação científica para a igualdade das raças**



Fonte: Acervo da autora.

#### 3.4.5 Alunos deficientes: como receber nas nossas escolas?

Depois de discutir sobre a igualdade das raças, consegui abordar a questão dos alunos deficientes, levantando a primeira reflexão: Qual deficiência essa criança tem? Essa diferença dela dificulta meu ofício de professor?

Os professores apontaram as deficiências com as quais se deparam no seu contexto escolar: crianças com síndrome de *down*, crianças albinas e crianças com deficiência física, como encurtamento de uma das pernas.

Discutimos sobre algumas condutas que podem assumir com essas crianças. Deve-se destacar o potencial individual de cada criança, explicar a situação para o grupo, ajudar o aluno, quando necessário, e não fazer por ele as atividades, estimulando a sua autonomia, e propiciar situações que gerem um sentimento de pertencimento.

Por fim, apresentei o conceito de empatia, que podemos trabalhar com os nossos alunos, fazendo cada criança se sentir no lugar do outro.

### 3.4.6 Análise do terceiro momento de formação

As decisões que tomei para essa terceira formação tiveram muita influência dos cursos que realizei no primeiro semestre do Mestrado Profissional: Formação de formadores. Segue a análise da formação na perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire.

No módulo “levantamento das dúvidas” tomei a decisão de considerar a dúvidas dos professores na formação, pois vivenciei essa proposta formativa como aluna no curso de Mestrado e a coloquei em prática como formadora em Moçambique.

Paulo Freire apresenta argumentos importantes sobre o valor da curiosidade epistemológica, o que se expressa na dúvida, com as perguntas.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor, é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. (FREIRE, 1999, p. 96).

Quando estudei o texto *Formação de professores para uma mudança educativa*, de Carlos Marcelo García (1999), considerei alguns princípios como os mais significativos para a formação de professores sem habilitação, que são: o processo formativo de professores como algo contínuo, a integração teoria-prática na formação, ressaltando a importância da reflexão epistemológica da prática, ou seja, análise e reflexão na e sobre a própria ação e o questionamento sobre as crenças e práticas pessoais e institucionais.

Apreendi com esse estudo, também, sobre a importância de realizarmos a formação com base nas dúvidas dos professores, tendo, assim, respeito pelo conhecimento e pela prática do professor e ampliando as discussões para uma reflexão crítica sobre a prática.

Nesse texto, Carlos Marcelo afirma que para uma formação eficaz, em vez de fornecermos recursos sem significado, precisamos pensar nas necessidades e exigências específicas dos professores, tanto na dimensão pessoal como na dimensão coletiva.

De acordo com Freire (2014a), o conteúdo programático da formação deve ser pautado na realidade mediatizadora e na consciência que o formador e os professores tenham dela. O momento da busca dessa pauta “é o que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade” (FREIRE, 2014a, p. 121); logo, considerando as dúvidas dos professores como base para a formação, estava concretizando a disponibilidade para o diálogo.

Paulo Freire (1999, p. 52) aponta que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, portanto, outra proposta que realizei nessa formação, foi dar momentos para os professores trocarem entre si os seus pensamentos e vivências. Nos grupos de discussão, após cada conteúdo, eles tinham a possibilidade de expor o que sentiam e pensavam com colegas que viviam situações semelhantes às deles, portanto, podiam desenvolver nos aspectos cognitivos, pessoais e morais em grupo.

No módulo em que discutimos sobre “as diferentes relações que estabelecemos no ambiente escolar, considerando as relações aluno com aluno, professor com aluno e professor com os pais”, observei que o conhecimento foi construído por todos quando pensávamos juntos na solução para cada dúvida que foi levantada, portanto, ficou claro para mim que “não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2014a, p. 179).

A reflexão crítica sobre a prática estava presente, porque considerando a realidade e os conhecimentos dos professores, pensamos criticamente sobre como poderíamos superar os pensamentos e condutas que já tínhamos sobre as relações que estabelecíamos.

Nessa experiência de trabalhar, na formação, a partir das dúvidas dos professores, consegui vivenciar o verdadeiro diálogo, pois compreendi que a minha escolha por ter essa abertura na formação permitiu que fôssemos companheiros de *pronúncia* do mundo. Segundo Freire (2014a, p. 112),

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com

eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Por meio do diálogo que estabelecemos foi possível discutir sobre diferentes situações vivenciadas pelos professores que os desafiaram, criando a possibilidade de desenvolver a reflexão crítica sobre a prática na busca de superar essas situações-limite. Nas palavras de Paulo Freire (2014a, p. 126), “No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das ‘situações-limite’”.

Em “brincadeiras que os professores realizam com os seus alunos”, tive a possibilidade de aprender com os professores, uma escolha fundamental para estabelecer o diálogo, pois eu estava disponível para aprender com eles também. De acordo com Freire (1977, p. 41), “seria conhecendo e reconhecendo juntos que poderíamos começar a aprender e a ensinar juntos também”.

Os professores e alunos são atores que refletem a cultura e o contexto social a que pertencem, portanto, segundo Nóvoa (1997), é necessário se atentar para que não ocorra o esquecimento em relação ao desenvolvimento pessoal do professor que é essencial para a dimensão profissional.

Com a possibilidade de os professores contribuírem de uma forma ativa, ensinando para mim, a formadora, e para os outros professores, foi possível um desenvolvimento pessoal, pois eles compreenderam que a aprendizagem se faz no coletivo e que todos temos a possibilidade de aprender e de ensinar.

O diálogo se apresentou como fundamental nessa formação porque ele “não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2014a, p. 228) e só ele possibilita a construção do pensamento crítico para a transformação da realidade por parte dos professores, pois “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo” (FREIRE, 2014a, p. 115).

Depois da minha experiência em que usei a capulana pela primeira vez na primeira formação, continuei a usá-la todos os dias de formação nos anos seguintes e, para continuar esse processo de aproximação dos professores, por respeitar e tentar fazer parte da sua cultura, procurei aprender algumas palavras da língua Shangana, língua materna de todos os professores, para utilizá-las na formação, como a palavra *kanimambo*, que significa obrigado.

A decisão de realizar toda a formação considerando as dúvidas dos professores demonstrou ser ainda mais poderosa, influente e efetiva na sua prática, pois em uma entrevista realizada no mês de março para divulgar a Associação Vida para África, uma professora afirmou: “Uma mãe queria matricular o seu filho com síndrome de *down* na escola, mas nunca aceitei, pois não sabia o que fazer. Mas depois da formação com a Mariana, falei com essa mãe, e esse aluno estuda comigo agora”.

#### **4 OS APRENDIZADOS DESTA PESQUISA: APORTES PARA UM PENSAR-FAZER FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEM HABILITAÇÃO, EM MOÇAMBIQUE**

Essa pesquisa buscou analisar as formações que desenvolvi em Moçambique, tendo como crivo alguns conceitos e princípios da pedagogia de Paulo Freire.

O estudo permitiu a compreensão do valor da práxis na formação de educadores, de modo a articular teoria e prática. No decorrer de toda a formação aprendi que é necessário relacionar a prática à teoria partindo sempre da reflexão crítica sobre essa prática, buscando a compreensão do que fazem os professores, de modo que eles possam desenvolver a conscientização de que podem sempre aprimorar o seu ofício como docentes.

O diálogo mostrou-se como uma condição essencial para estabelecer um relacionamento com respeito e a construção de conhecimento.

Percebi a importância do diálogo como uma das bases da formação de professores sem habilitação, pois no momento em que o formador pratica a verdadeira escuta, ele respeita as diferentes experiências e possibilita que elas sejam confrontadas e aprofundadas.

Com o estudo sobre o contexto da pesquisa, ou seja, sobre a situação educacional de Moçambique, tive a oportunidade de entender melhor a realidade dos professores sem habilitação, os desafios e o difícil contexto no qual vivem esses profissionais.

O aprendizado dessa pesquisa me fez perceber que é fundamental inicialmente considerar o ambiente em que a formação será realizada, buscando os recursos disponíveis e as formas possíveis de superar as situações-limites dos professores e as limitações do próprio ambiente em que se darão os momentos formativos.

O diagnóstico do grupo, por meio de uma conversa prévia à formação, me mostrou ser essencial para conhecer os saberes, as práticas, as dúvidas, as expectativas e dificuldades dos professores. Constatei que nesse diagnóstico é imprescindível que sejam feitos registros por escrito, tanto pelo formador como pelos professores.

Aprendi que, após o formador estudar esse diagnóstico, tem a possibilidade de ter como base para a formação os conhecimentos e práticas que

os professores apresentaram. E que o levantamento das dúvidas dos professores pode ser realizado no período em que o formador está diagnosticando, pois essas dúvidas poderão embasar a seleção dos conteúdos teóricos a serem trabalhados.

Compreendi o valor de tratar os conteúdos teóricos com uma linguagem concreta e com exemplificações a partir das práticas dos professores observadas pelo formador no período de diagnóstico ou relatadas pelos professores no levantamento das dúvidas.

Percebi nessa pesquisa que é essencial considerar que a base para todo o conhecimento teórico precisa partir do contexto concreto, pois não faz sentido, para os professores, o conteúdo de uma formação que não parte de como eles pensam e fazem, em seu contexto real, na sua cotidianidade: “É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”. (FREIRE, 2003b, p. 104).

Durante todo o percurso desta pesquisa percebi que a realização de encenações na formação é uma forma de o professor se colocar nas situações-limite determinadas pelas dúvidas e poder sentir o que o seu educando sente.

Tive a clareza de que quando utilizamos essa estratégia é importante propiciar que os professores hipotetizem possibilidades existentes nessas situações; portanto, o formador não pode dar a solução pronta e “empacotada” para os seus professores. O seu papel é estimular e levantar perguntas sobre essas situações. Trata-se de levantar hipóteses explicativas sobre as situações-limites da prática com aporte da teoria e buscar superar essas situações, por meio de hipótese de ação. Esse é o movimento de pensar a prática e refletir sobre ela, em busca de soluções.

Aprendi que é de extrema importância que os professores também sejam participativos na formação, contribuindo com os seus conhecimentos, como, na minha experiência em Moçambique, o momento em que alguns professores se dispuseram a ensinar para todo o grupo da formação as brincadeiras que realizam com os seus alunos. Entendi que o formador também precisa participar, compartilhando os próprios desafios e conquistas que já viveu como professor.

Outra prática que eu reconheci ter sido um diferencial na formação que vivenciei foi trabalhar as experiências de vida dos professores de quando eram alunos, pois, quando consideradas na formação, permitiram que fosse lembrado

o que viveram e levaram à reflexão crítica sobre o que gostariam ou não de repetir agora que são educadores.

Na minha vivência nas formações e com o estudo nessa pesquisa compreendi que o reconhecimento da assunção e da identidade cultural é base essencial de um processo de formação de professores na direção da justiça social, possibilitando o trabalho com uma pedagogia que não seja a da classe dominante e que permita uma reflexão que combate o pensamento de que o que vem do opressor é melhor ou mais importante.

No processo formativo descobri que o reconhecimento da identidade cultural demonstra o respeito do formador pelos seus educandos e cria o vínculo que irá permitir que ambos estejam abertos para uma verdadeira troca e experienciem o ensinar-aprender. Observei com esse estudo que é fundamental que o formador esteja disponível para se aproximar dos professores, esforçando-se para fazer parte do que for possível na sua cultura, como usar vestimentas tradicionais e aprender palavras básicas da língua materna dos seus educandos.

A consideração do contexto cultural e social se tornou essencial para mim como formadora, pois a formação se torna significativa, com maior possibilidade de interferir nas práticas dos professores. Percebi que quando o formador está atento ao contexto concreto dos professores ele pode observar e questionar sobre o que o ambiente possibilita utilizar, como, em Moçambique, as mangas.

Identifiquei que nas formações com uma quantidade grande de professores, o formador precisa propiciar momentos em que os professores possam trocar entre si as suas experiências, como em grupos de discussão, porque nessa troca eles se acolhem e compreendem que o que vivenciam também é a realidade de outros colegas.

Este estudo me permitiu ter o entendimento de que existe a necessidade do processo formativo ser sistematizado e regular e não apenas em momentos pontuais como aqueles nos quais tive possibilidade de estar; de um lado, não tive um retorno em relação ao que realmente foi significativo para os professores. De outro lado, percebi que outras necessidades e interesses dos professores não foram tratados por falta de continuidade do processo formativo.

Por fim, foi fundamental constatar a ausência e a imperiosa necessidade de políticas públicas no país que possibilitem que esses professores possam



prosseguir seus estudos em nível superior, pois ações pontuais não solucionam o problema.

Considerando a existência de uma quantidade significativa de professores sem habilitação, faz-se necessário que a população se mobilize na direção de reivindicar, junto aos governantes, mais qualidade e apoio na formação dos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, M. H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BETTO, Frei; FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília, DF: Inep, 2009.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

\_\_\_\_\_. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.

FREITAS, José Cleber de. Revisitando os referenciais teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire. In: SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 11-21.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2013-2014.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. *Estratégia do Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-Escolar (DICIPE) 2012-2021*. Maputo, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Estratégico da Educação da República de Moçambique (2012/2016)*. Relatório Anual da Unicef – 2013. Moçambique, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portal da Educação e Desenvolvimento Humano – Sobre nós*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.mz/Pages/Home.aspx>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

MUNIZ, Estevan. *Em prol da educação*. 2012. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/m-260078-1.asp>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

PENA, Sérgio Danilo Junho. *Igualmente diferentes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAUJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. *Desafios da formação de professores para o século XXI*. Sergipe: Editora UFS, 2008. p. 185-198.

PNUD BRASIL. *Desenvolvimento humano e IDH*. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>>. Acesso em: 27 abr. 2014.