

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOELMA ADRIANA ABRÃO REMIÃO**

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM NARRATIVAS:**

**MODOS DE (EST)ETIZAR AS RELAÇÕES NA DOCÊNCIA**

**Porto Alegre**

**2015**

Joelma Adriana Abrão Remião

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM NARRATIVAS:  
MODOS DE (EST)ETIZAR AS RELAÇÕES NA DOCÊNCIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Dra. Margarete Axt

**Porto Alegre**

**2015**

**Linha de Pesquisa:** Educação: Arte Linguagem Tecnologia

**Temática:** Estudos em Linguagem, Interação e Cognição

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

### CIP - Catalogação na Publicação

Remião, Joelma Adriana Abrão  
Pesquisa-Formação em Narrativas: Modos de  
(Est)etizar as Relações na Docência / Joelma Adriana  
Abrão Remião. -- 2015.  
186 f.

Orientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Formação Docente. 2. Formação Continuada. 3.  
Narrativas. 4. Cooperação Internacional. 5. Mikhail  
Bakhtin. I. Axt, Margarete, orient. II. Título.

Joelma Adriana Abrão Remião

**PESQUISA-FORMAÇÃO EM NARRATIVAS:  
MODOS DE (EST)ETIZAR AS RELAÇÕES NA DOCÊNCIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 13 de janeiro de 2015.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Margarete Axt - Orientadora

---

Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)

---

Prof. Dr. Felisberto Félix Singo (UP- Moçambique)

## Dedicatória....

Dedico esta tese a três outros do "eu", parceiros de vida, que partiram cedo demais, mas que foram presença e voz nesse encontro com "eu" e, de alguma forma, contadores na minha existência:

... **meu pai Adenir**, pai Ni, meu querido e amado pai, por ter me ajudado a tecer a vida com os fios mais preciosos que pôde me oferecer: o amor, a simplicidade e a coragem em honrar a palavra. Cresci em meio aos teus livros e desde pequenina me atrevi a ler quase tudo o que tu lias, mesmo sem quase nada entender. Lia porque tua paixão e compenetração pela leitura me convocavam a invadir teu universo e estar sempre perto de ti. Cultivaste esta mesma paixão em mim, mostrando-me o encanto contido nos livros e nas histórias infantis. Enredamos nossas vidas pelos sebos de Porto Alegre a procura de sempre novos livros, ou melhor, sempre novas histórias. Cresci e continuaste meu amigo, parceiro, companheiro e até hoje, sinto tua mão segurando a minha, ajudando-me a caminhar com coragem. Obrigada por todo o teu amor!

... **meu avô Carlos**, pela sua amorosidade e por ter me ensinado, com o seu exemplo e cuidado, a cultivar a vida sempre bordada de sonhos. Vô Carria, como eu o chamava, era um homem de vocabulário simples, às vezes tosco e mal pronunciado, pois não tinha nenhuma intimidade com a leitura e escrita, mas sabia contar "causos" como ninguém. Aprendi e me encantei muito com as tuas histórias! Pena que não tive tempo de registrá-las! Na época, só sabia ouvi-las com o coração!

...**meu sogro Volmir**, Seu Di, que sempre muito espirituoso, sabia fazer graça com as situações mais simples e corriqueiras da vida. Bastava uma dúvida, um comentário qualquer e ele imediatamente se intitulava conhecedor para explicar o fato. Sua expressão sempre séria, passava credibilidade ao que dizia, fazendo com que ouvíssemos atentamente seu discurso. Porém, ao final percebíamos que tínhamos novamente caído na trama de seus contos. Piadas? Ficção? Talvez! Mas ao seu modo, costumava preencher o nosso cotidiano com histórias, arrematando os nós da vida com o riso e nos devolvendo a leveza e ingenuidade necessária para acreditar que é possível narrar a própria existência com alegria e esperança em dias melhores. Seu Di era assim: um eterno menino!

## Agradecimentos

Ao agradecer entrego uma canção!

Uma canção para embalar a vida, celebrar a amizade e fazer o corpo e a alma vibrarem... É o meu gesto de carinho...

***... uma canção é pra acender o Sol, no coração da pessoa,  
pra fazer brilhar como um farol, o som depois que ressoa..  
Uma canção é pra cantar o que nos encantou, na companhia do povo<sup>1</sup>...***

À **Iracema**, minha mãe tão amada, por ser presença constante em minha vida, fonte do mais puro amor... ***Você, é algo assim, é tudo pra mim, é como eu sonhava<sup>2</sup>...***

Ao **Gilmar**, meu grande amor, pelo apoio e compreensão, sem jamais tolher meus sonhos... ***Te quero, o mundo fica perfeito contigo<sup>3</sup>...***

Ao **Rafael**, meu irmão querido, por uma vida de companheirismo... Estarei sempre contigo porque ... ***Amanhã será um lindo dia, da mais louca alegria, que se possa imaginar<sup>4</sup>...***

A minha **família**, pela presença repleta de afeto, cuidado e proteção... ***Família, almoça junto todo dia, nunca perde essa mania<sup>5</sup>...***

À **Lena**, pelo carinho, cuidado e dedicação. Pelas mãos hábeis a me ajudar com as costuras e invenções para os encontros com os professores. Por cuidar da minha casa e me ajudar a organizar a vida. Minha eterna gratidão ... ***A tua presença é a coisa mais bonita em toda a natureza. A tua presença<sup>6</sup>...***

---

<sup>1</sup> Uma Canção é Pra Isso (Samuel Rosa - Chico Amaral)

<sup>2</sup> Você (Tim Maia)

<sup>3</sup> Loucas Horas (Guilherme Arantes)

<sup>4</sup> Amanhã (Guilherme Arantes)

<sup>5</sup> Família (Toni Belotto)

<sup>6</sup> A tua presença morena (Caetano Veloso)

À **Profa. Margarete Axt**, minha orientadora, pela amizade e pelas palavras sempre plenas de sentidos carinhosos e sinceros, valorizando meu percurso, respeitando os meus tempos e acreditando na minha capacidade. Obrigada por sua sabedoria, dedicação incansável e pelos momentos maravilhosos que passamos juntas ... ***Me ensina a não andar com os pés no chão. Para sempre é sempre por um triz***<sup>7</sup>.

À **Profa. Regina Maria Varini Mutti**, com palavras sempre meigas e firmes me ajudou a encontrar meu lugar de pesquisadora, me acolheu e acompanhou meus passos cuidadosamente. Jamais vou esquecer tamanha sensibilidade e sabedoria ... ***Pra você eu guardei, um amor infinito, pra você procurei o lugar mais bonito***<sup>8</sup>...

Ao **Prof. Jorge Alberto Rosa Ribeiro**, pela grandiosidade das suas aulas, pelas contribuições valiosas no momento da qualificação e pelo sorriso sempre escancarado a nos acolher pelos caminhos e corredores da universidade ... ***Há de surgir, uma estrela no céu, cada vez que você sorrir***<sup>9</sup>...

Ao **Prof. Felisberto Félix Singo**, pelo carinho e atenção ao nos receber em Maputo, pelas significativas orientações ao meu trabalho e pela imensa gentileza e amorosidade que transcendem as palavras... ***Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz***<sup>10</sup>...

Ao **Prof. Celso Sisto**, por ter me acolhido em seus grupos de estudos, pelas oportunidades ofertadas e por ter me mostrado com tamanha maestria a beleza de contar e ouvir histórias... ***Voar num limite improvável. Tocar o inacessível chão***<sup>11</sup>.

Aos **professores e à SMEC de Cruzeiro do Sul**... Aos **professores de Maputo**, pelo carinho e acolhimento em todos os momentos dos nossos encontros... ***Eu vejo um novo começo de era, de gente fina, elegante e sincera***<sup>12</sup>...

---

<sup>7</sup> Beatriz - (Edu Lobo e Chico Buarque)

<sup>8</sup> Pra Você - (Sílvio César)

<sup>9</sup> Estrela - (Gilberto Gil)

<sup>10</sup> Tocando em frente (Renato Teixeira)

<sup>11</sup> Sonho Impossível - (Versão Chico Buarque e Ruy Guerra)/The Impossible dream- (Joe Darion, Mitch Leigh)

<sup>12</sup> Tempos Modernos - (Lulu Santos)



À **Paula Marques**, pela presença amiga, pelas boas risadas e por caminhar firme, ao meu lado, pelas estradas da pesquisa, da formação e da vida que agora vem mais solta por aí. Será?... ***Poder rodar sem fronteiras. Viver um ano em segundos. Não achar sonhos besteira***<sup>13</sup> ...

À **Maribel Selli**, parceira nesta caminhada, agradeço o carinho, o apoio e as palavras sempre generosas... E à **Dona Helga**, pelo carinho e preocupação constante. Agradeço por me incluírem em suas orações e por me ensinarem a rezar com o coração... ***E é como se eu descobrisse que a força, esteve o tempo todo em mim***<sup>14</sup> ...

Ao **Márcio Martins**, amigo querido, por muitas vezes ter me mostrado o caminho das pedras e pelas boas gargalhadas em muitas viagens... ***Tempo tempo tempo tempo. Por seres tão inventivo e pareceres contínuo...és um dos deuses mais lindos***<sup>15</sup> ...

Ao **Ricardo Kreutz**, pela amizade, pela agradável companhia em muitos momentos no percurso Venâncio Aires/Porto Alegre, sempre envolto por boas conversas filosóficas e boa música. ***Música para estar distante. Música para estourar falante. Música para tocar no estádio. Música para ouvir***<sup>16</sup> ...

À **Cacilda, Sansão, Cristina, Armando, Natércia e Sheila**, meus irmãos do coração, pela amizade, pelos sorrisos e abraços sempre afetuosos ... ***Cada voz que canta o amor não diz, tudo o que quer dizer, Tudo o que cala fala, mais alto ao coração***<sup>17</sup> ...

Aos **colegas do grupo de pesquisa Lelic**, agradeço com estima as preciosas discussões e parceria... ***Nós somos muitos, não somos fracos [...], nós somos só um coração, sangrando pelo sonho de viver***<sup>18</sup> ...

---

<sup>13</sup> Shimbalaíê - (Maria Gadú)

<sup>14</sup> De volta ao começo - (Gonzaguinha)

<sup>15</sup> Oração ao tempo - (Caetano Veloso)

<sup>16</sup> Música para ouvir - (Arnaldo Antunes)

<sup>17</sup> Certas Coisas - (Lulu Santos e Nelson Motta)

<sup>18</sup> Tudo Azul - (Nelson Motta e Lulu Santos)

À **Eneida Zorzo e Ivone Fagundes**, companheiras de jornada e que muito torceram por mim, para a realização deste trabalho. Vocês sempre estarão comigo... ***Aonde quer que eu vá, levo você no olhar<sup>19</sup> ...***

Aos **amigos e amigas**, sedentos pela finalização, agradeço de coração o tempo de espera, as boas vibrações e o imenso carinho... ***Foram me chamar, eu estou aqui, o que é que há<sup>20</sup> ...***

A todos, os que mesmo não nomeados, estiveram comigo nesta travessia, a minha profunda gratidão! Também, o meu carinho e admiração por todos os Poetas, Sonhadores, Cantadores e Contadores de histórias, por existirem e nos ajudarem a encantar a vida...

***E eu desejo amar todos que eu cruzar pelo meu caminho  
Como sou feliz, eu quero ver feliz  
Quem andar comigo, vem<sup>21</sup> ...***

---

<sup>19</sup> Aonde quer que eu vá - (Hebert Vianna)

<sup>20</sup> Alguém me avisou - (Dona Ivone Lara)

<sup>21</sup> Brincar de Viver - (Guilherme Arantes)

*Mais difícil do que escrever ficção é, certamente,  
escrever sobre a realidade.  
Mais difícil do que inventar é, na certa,  
lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.  
Explicar-se é mais difícil do que ser.  
E escrever é sempre um ato de existência.  
Quando se escreve conta-se o que se é.  
Parece que se inventa, mas não: vive-se.  
Parece que se cria mas, na realidade, aproveita-se.  
A história como que está pronta dentro da gente.  
É como a pedra bruta da qual o escultor tira os excessos.  
O que sobra é a obra.  
No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita.  
Ela existe antes que o escritor suspeite.  
A história é mais real do que qualquer explicação.  
A realidade do que sou está mais no que escrevo  
do que nas racionalizações que eu possa fazer.  
Ruth Rocha*

## RESUMO

Este estudo se insere, entre as discussões pertinentes ao campo educacional, na temática que trata da formação continuada do professor, em serviço, que acontece a partir do desenvolvimento de um projeto de pesquisa-extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Projeto Civitas, vinculado ao Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição (LELIC/UFRGS). O contexto de pesquisa envolve as relações do LELIC firmadas com o Município de Cruzeiro do Sul e com a Universidade Pedagógica de Moçambique, na perspectiva da formação continuada de professores e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental. As questões problemáticas que se impõem buscam compreender como os sujeitos, do ponto de vista da ética da alteridade, se encontram com a formação que acontece através dos convênios firmados para a realização do referido Projeto e, no acontecimento deste encontro, evidenciar quais (alguns) sentidos produzidos pelos sujeitos em interação, que perpassam o dizer, o ver e o escutar, atualizam modos de narrar e de compor esteticamente a própria formação. As interlocuções teóricas privilegiam os estudos de Mikhail Bakhtin, no percurso da construção de uma relação dialógica, alteritária, aberta a um agir ético-político e estético, encontrando, em narrativas das histórias vividas, nos espaços de formação docente, um modo de produzir sentidos às situações experimentadas. Nesse contexto, as narrativas operam como uma estratégia metodológica desta pesquisa e decorrem de uma compreensão responsiva, criadora, capaz de engendrar, por deslocamento exotópico, um processo (est)ético-enunciativo de narrar. A relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa marca uma posição de implicação com o campo empírico e com a própria pesquisa. As conclusões mostram que as narrativas disparam um espectro de ideias-força, oriundas das posições enunciativas dos sujeitos, que ao se articularem pela dialogicidade das relações, adquirem potencial de expansão e se configuram numa rede de ideias, visibilizando um mapa para a formação continuada, sem caracterizar-se como modelo, mas como possibilidade para a constituição de um espaço/tempo de formação singular, rico em alteridade e aberto à criação.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Formação Continuada. Cooperação Internacional. Narrativas. Mikhail Bakhtin.

---

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

## ABSTRACT

Among the discussions pertaining to the field of education, this study addresses the continued training of teachers, on the job, within the scope of a research-extension project carried out at the Federal University of Rio Grande do Sul, *Projeto Civitas*, connected to the Laboratory of Language, Interaction, and Cognition Studies (LELIC/UFRGS). Our research looks into LELIC's joint efforts with the city of Cruzeiro do Sul and the Pedagogical University of Mozambique towards the continued training of teachers and managers working in the first years of basic education. The problems examined in this study seek to understand how the subjects, from the standpoint of the ethics of otherness, relate to the education provided through the agreements signed on the aforementioned Project, and as this relationship takes place, show which (some) meanings produced by the interacting subjects refresh how they narrate and aesthetically compose their own training, meanings which derive from speaking, seeing, and listening. Our theoretical interlocutions are based on Mikhail Bakhtin's studies as we seek to build a dialogic relationship that is otherness-oriented and open to an ethical-political and aesthetic action as it finds from narratives of experiences in teacher training spaces a way of giving meaning to said experiences. In this context, the narratives operate as a methodological strategy by this study and derive from a responsive, creative understanding capable of creating, through an exotopic displacement, an aesthetic/ethical/enunciative process of narrating. The researcher's relationship with the research subjects marks a position of implication with the empirical field and the research itself. The conclusions show that the narratives trigger a spectrum of core ideas stemming from the subjects' enunciative positions which, as they steer themselves towards dialogical relationships, acquire the potential to expand and make up a network of ideas that provide a map for continued education that, albeit not standing as a model, offers the possibility for establishing a unique space/time for education that is rich in otherness and open to creation.

**Key words:** Teacher Training. Continued Education. International Cooperation. Narratives. Mikhail Bakhtin.

---

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

## LISTA DE SIGLAS

AMVARP - Associação dos Municípios do vale do Rio Pardo  
CIVITAS - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
COMPESQ – Comissão de Pesquisa  
CPDOC - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil  
FACED – Faculdade de Educação  
FAMURS - Federação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INE - Instituto Nacional de Estatística  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LELIC – Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição  
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia  
MEC – Ministério da Educação (Brasil)  
MINED – Ministério da Educação (Moçambique)  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGIE – Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RENAMO - Resistência Nacional de Moçambique  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
SNE - Sistema Nacional da Educação  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UP – Universidade Pedagógica



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Organização do Sistema de Ensino do Brasil.....	62
FIGURA 2 - Geografia física de Moçambique.....	68
FIGURA 3 - Organização do Sistema de Ensino de Moçambique.....	73
FIGURA 4 - CIVITAS 2002- 2014.....	89
FIGURA 5 - Esquema microrredes organizadas no moodle para interação entre as equipes brasileira e moçambicana.....	159

## SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	19
I - DA VOZ QUE QUER ENUNCIAR NASCE UM CONTADOR DE HISTÓRIAS.....	19
II - EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO: UM EXERCÍCIO DO CONTADOR... RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIDADE ÉTICA: UM AGIR DO PESQUISADOR... ..	23
<b>1. A RODA ESTÁ ABERTA: UM CONVITE...</b> .....	51
<b>2. GIRAR, CIRANDAR PARA CONHECER A PAISAGEM DA RODA...</b> .....	55
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	58
<b>2.1.1 Considerações sobre a formação docente no sistema educacional brasileiro....</b>	61
<b>2.1.2 Considerações sobre a formação docente no sistema educacional moçambicano.....</b>	68
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO: O PROJETO CIVITAS .....	76
<b>3. NA RODA DA PESQUISA-FORMAÇÃO, OS FIOS QUE TECEM O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TESE...</b> .....	90
3.1 PESQUISAR-NARRAR NO PLANO DOS ENCONTROS.....	93
3.2 PESQUISAR-NARRAR NO PLANO DA ESCRITA.....	98
<b>4. NA RODA O CIVITAS BRASIL/CRUZEIRO DO SUL E CIVITAS MOÇAMBIQUE/MAPUTO: QUANDO AS NARRATIVAS PRODUZEM IDEIAS.....</b>	116
<b>5. NA RODA DE HISTÓRIAS: UMA REDE DE IDEIAS .....</b>	171
<b>BIBLIOGRAFIA:</b> .....	181

## PRÓLOGO

### I - DA VOZ QUE QUER ENUNCIAR NASCE UM CONTADOR DE HISTÓRIAS.

Contador não foi pensado previamente para tecer as páginas desta pesquisa na intenção de dar leveza e poeticidade ao texto que precisa se constituir dentro de um rigor científico, embora não deixe de cumprir esta função.

Contador também não se caracteriza como um personagem para falar em nome do pesquisador. Portanto, em momento algum, será ele o dispositivo capaz de aliviá-lo da responsabilidade sobre os seus enunciados, mesmo porque Bakhtin (1993), teórico que embasa esta tese, já anuncia de antemão que “não há álibi na existência”, ou seja, não há como se eximir da responsabilidade sobre seus atos.

Mas Contador é sim o narrador desta tese. E esta tese é uma narrativa. E, só nestas duas pequenas afirmações se concentram dois importantes questionamentos: como o Contador adentra o plano da escrita desta pesquisa e como esta pesquisa se coloca no meio acadêmico enquanto narrativas de um trabalho de campo?

Então, vamos à história de como nasceu este aprendiz de Contador, quem é ele e como é o seu funcionamento nesta tese.

**E**ra uma tarde fria, início do inverno, mas o sol lá fora corria quente, livre e sem a companhia do vento. Na alma uma memória aroma de bergamota que quando criança aquecia o corpo, após o almoço, na casa da avó, embaixo de um grande pé de bergamoteira. As lembranças chegavam suavemente e traziam encanto para aquele momento.

Pela janela da sala de estudo era possível ver a vida no seu curso rotineiro. Pessoas passando, vizinhos se encontrando e parando para conversar. Alguém varrendo a calçada, coberta pelas folhas das árvores que esculpiam no chão um tapete colorido, macio e espesso. Alguns carros passavam e o som das rodas no paralelepípedo avisava que a rua estava agitada, correndo com a vida em seus itinerários. Lá fora tudo era movimento, luz do sol, calor, continuidade. Dentro da sala era silêncio, luz artificial, calor da estufa e do ar condicionado. Uma atmosfera gélida compondo o cenário da clausura de um corpo em seu des(a)tino.

Um corpo contido pelos contornos da sua cadeira e pelo enquadramento da tela do seu computador exibia suas amarras. Mas o pensamento era livre, saracoteava feito moleque de olho comprido para as traquinagens da rua. No entanto, toda a liberdade de uma vida que corria nas veias daquele corpo-pensamento, estava mergulhada na imensidão de uma página em branco por vários dias. E todas as vezes que os raios de sol entravam pela janela da sala, iluminavam a tela que as mãos, paralisadas sob o teclado, não conseguiam preencher.

Queria falar/escrever e contar tudo o que sabia, o que viu e viveu. Tentava. Insistia. Mas as palavras teimavam, escondiam-se para não tingirem a página com seus traços deixando visíveis suas marcas. Não bastava rabiscar, descrever, formatar um dizer. Era preciso marcar os veios das páginas com o tempo vivido e experimentado em sua fluidez e intensidade. Urgia fazer como as abelhas, recolher sentidos ao pousar em cada palavra-flor e, durante o voo, deixar desprender o pólen e tornar possível o nascimento de novas flores-palavras para povoar aquela clareira que paralisava a vida.

Nesse aprisionamento do corpo e dos sentidos os dias passavam desordenadamente e a mesma cena parecia se repetir sem o menor constrangimento. Restava apenas a dura e cruel impressão de que o tempo estava se esvaindo, sendo desperdiçado pelas impossibilidades de um corpo mergulhado no caos. Com que palavras rasgar o tempo? Esse deus grego chamado Chronos, que engoliu seus filhos por temer ser destronado por eles. Como não ser devorado por um tempo passado/passando e que só pode ser inscrito com os fios do presente, também passando/passado. E na exaustão da inércia, como tornar-se Zeus, filho que escapou do seu destino ao enfrentar a tirania de Chronos, para conseguir tecer um amanhã?

O embate era evidente: a página não acolhia seus escritos, expurgava-os incessantemente, restaurando sua altivez. E o corpo, determinado a não macular a sua honra, não se permitia descansar, pois entendia que escrever é ato responsável num duplo sentido: o de responder e de se responsabilizar pelo o que é dito (escrito). Assim aprendeu com as longas conversas com Bakhtin.

Mas a escrita negava a sua aparição e a página no esplendor do seu poder desafiava o corpo ofuscando-lhe a visão diante da sua brancura e, no enfrentamento desse vazio avassalador, o corpo debatia-se por entre imensas tempestades de

areia, tentando sobreviver às agruras da página deserta. Um deserto-página, espaço-tempo árido, seco, estéril, morada das impossibilidades, tormentas e devaneios do corpo. Casulo da sua total nudez e desatino.

Mas eis que no afã de cumprir seu destino, abatido pelo intermitente exercício de escrita, o pesquisador, mergulhado no universo da sua sala de estudos, percebe seu corpo tomado por um imenso desconforto. Sente-se invadido e possuído por um mal estar que não consegue explicar. Procura resistir mais uma vez, mas não suporta tamanho incômodo e reage.

Levanta-se, intempestivamente, do lugar onde se encontra e sai... Percorre os cômodos da casa como se andasse por labirintos. Tenta encontrar Ariadne. Fios que adentram o pensamento, que demarcam um caminho, que apontam passagens, pontos que orientam a composição de suas histórias...

Movido por essa angústia, pela necessidade de anunciar um começo para as histórias que quer contar, conversa sozinho, gesticula, acelera o passo, para, olha pela janela e vê novamente a vida pulsando lá fora... Sente e resente-se pelo seu isolamento. Deseja encontrar pessoas, rever amigos, talvez apenas descansar... O corpo lhe pede isso: breves instantes para vislumbrar um mundo maior, mais amplo que a tela de seu computador.

Essa andança sem demora traz a calma, alívio para o corpo. O pesquisador sente-se novamente seduzido pela topografia do mundo em que vive e volta a remexer nos livros, nos rabiscos, faz anotações, prepara um chá e relaxa...

O corpo retorna para a escrita, para a cadeira onde estava sentado. Nas mãos, muitos fios.

Mas algo estranho parece ter acontecido. Teria o pesquisador entrado numa espécie de transe, um coma delirante pelo excessivo exercício de pensar? Ou teria tido uma experiência extracorpórea, tendo sucumbido ao cansaço e entrado em sono profundo?

O que de fato ocorreu não se sabe, mas depois de certo tempo, o pesquisador mencionou que por alguns instantes, enquanto remexia nos livros e objetos na sua mesa de trabalho, viu que a sua frente se encontrava um corpo. Um corpo sentado diante da tela de um computador sem esboçar uma única reação, completamente inerte.

O pesquisador, intrigado com a cena que acabara de ver, fixou firmemente seu olhar em direção àquele corpo e percebeu que era ele mesmo quem estava naquela posição. De longe, foi possível olhar a si mesmo, sentado em uma cadeira, envolto por seus livros, rabiscos, apontamentos, tentando escrever suas histórias.

A cena, um tanto inusitada, provocou no pesquisador um profundo estranhamento. Mas decidido a travar um encontro consigo mesmo, aproveitou a situação para olhar cuidadosamente o seu entorno e o que estava se passando.

Viu, que da sua posição, enquanto corpo, sentado em sua cadeira, “o mundo visível se estendia à sua frente. Girando a cabeça em todas as direções, podia atingir a visão completa [a partir] de si mesmo, de todos os lados do espaço circundante em cujo centro se encontrava, mas não conseguia se olhar rodeado por esse espaço”<sup>22</sup>.

Mas o pesquisador, atento ao que estava acontecendo, descobriu que deste outro ponto onde estava, afastado de si, podia ver coisas que antes não conseguia ver. Conseguiu se enxergar fazendo parte do mundo ou pelo menos daquela sala em que costuma trabalhar. Reparou que o seu ângulo de visão, da posição em que estava, era diferente e por isso conseguia completar partes da cena que não via antes.

Foi esse o exato momento do meu nascimento. Uma voz que surgiu de um encontro com o fora, uma posição exterior a si mesma e, portanto, do seu encontro com o outro. “O exterior é, por excelência, o lugar do outro. Um pensamento do exterior é um pensamento do outro. Mas não do outro como um “outro eu”, e sim do outro enquanto tal, do outro que está, inclusive, no eu” (Gallo, 2008, p. 09).

Voz, então se fez voz e se nomeou Contador: posição exotópica em relação ao pesquisador. Voz que de tanto querer enunciar encontrou seu destino numa arte milenar e de grande importância para a humanidade: a arte de contar histórias. Por isso Contador, aquele que não só viveu a experiência como também foi recolhendo as histórias do caminho, ouvindo seus parceiros de trabalho, compartilhando experiências e agora, afastado deste tempo vivido e experimentado, começa a desfiar o seu repertório de histórias, com um olhar já reconfigurado pelos muitos momentos de contemplação.

---

<sup>22</sup> Extraído de Bakhtin (2010a, p. 34), com pequenas adaptações para se adequar ao tempo e pessoa verbal do texto.

O pesquisador olhando para o corpo, ou de outro modo, o pesquisador olhando para si mesmo com os olhos do outro (do Contador), portanto afastado de si, enternecido pelo horizonte de seus ombros cansados e curvados diante de uma tela em branco, tentou entender seu ponto de vista. Notou a sua dor, mas não pôde senti-la, ou pelo menos, não com a mesma intensidade que ele experimentaria se estivesse de fato naquela posição. O Contador entendia que não poderia se deixar possuir pela dor do outro (do pesquisador), sob pena de não conseguir ajudá-lo e talvez perder-se em si mesmo.

Ainda na sua posição de afastamento, o Contador pôde pensar:

eu 'vivo na' consciência de um outro; eu vejo o mundo através dos olhos desse outro. Mas não devo jamais fundir-me inteiramente com essa versão das coisas, pois quanto maior for o meu êxito em fazê-lo, tanto mais serei presa das limitações do horizonte do outro. (...) Assim, um segundo passo necessário para mim é retornar ao meu próprio horizonte, onde me é dado perceber o outro não unicamente na forma daquilo que ele mesmo está vendo ao olhar para fora de si, não apenas a partir de seus olhos, mas também dos meus próprios. (CLARK & HOLQUIST, 2008, p.102)

O pesquisador, munido do olhar que o Contador lhe proporcionou, atualizou seu modo de ver a vida, encontrando condições para começar suas histórias. E isso significou um acréscimo de visão e consciência para o pesquisador.

## **II - EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO: UM EXERCÍCIO DO CONTADOR... RESPONSABILIDADE E RESPONSABILIDADE ÉTICA: UM AGIR DO PESQUISADOR...**

Agora que contei sobre como surgiu o Contador no contexto desta tese, passo a tecer o seu funcionamento, trazendo os constructos bakhtinianos que sustentam esta posição de Contador.

Posso dizer que há o “eu” e o “outro” (o pesquisador e o Contador), ambos com campos de visão, experiências, limitações, pontos de vista, posições que não coincidem.

O Contador contempla, olha, observa um ser situado fora e diante de si. Seus “horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem” (BAKHTIN, 2010a, p.21), pois de qualquer posição em que o pesquisador possa estar em relação a ele,

o Contador sempre verá alguma coisa que o pesquisador da sua posição, não poderá ver.

Esse excedente de visão só se realiza pela “singularidade e pela insubstituibilidade do [seu] lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que [é] o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora”. (BAKHTIN, 2010a, p.21).

Assim, o que o Contador pôde ver, a partir da sua posição exotópica, possibilitou um excedente de visão em relação ao pesquisador, instaurando uma participação ativa, ou seja, um conjunto de “ações internas ou externas que só [ele – o Contador] pode praticar em relação ao outro” (BAKHTIN, 2010a, p. 23), e que o completam onde ele (o pesquisador) não pode completar-se.

Nesse movimento, um diálogo se estabelece na relação eu/outro, onde um não anula o outro, também não se fundem, mas se constituem mutuamente um ao outro.

O Contador, um “outro” em relação a um “eu”, um “outro”, mas ainda assim também “eu” – “eu” sou eu. Além de “eu”, um duplo. Um duplo na linguagem, mas um duplo que é um “outro”, mas que ainda assim é “eu”.

Um outro da linguagem, um duplo que carrega o sentido do agir e do que afeta o corpo em sua expressão linguageira. Um “eu/outro” da linguagem, um “eu” da ação e do agir, sentir e um “eu” da linguagem, social, coletivo.

Um “eu/outro” da linguagem, Contador de histórias, em seu desterro em relação a um eu-corpo/pesquisador, vê mais que este, produzindo excedente de visão, posição ampliada do enunciar em relação ao agir, sentir.

Um “eu/outro” da linguagem, Contador de histórias, em sua imersão no seio de um social linguageiro, mesmo em posição ampliada, não pode estar em mais de uma posição enunciativa a cada vez, determinando, no jogo entre um social coletivo linguageiro e “eu”, um processo contínuo de singularização da enunciação. Assim, de um lado, tem-se uma posição singular de “eu/outro” híbrido, Contador de histórias, em relação a um social/coletivo linguageiro; e, de outro, tem-se um “eu/outro” híbrido, Contador de histórias, em posição exotópica de afastamento com excedente de visão em relação ao próprio “eu”, centro de valores que sustenta o agir, o sentir.



Deste momento de afastamento do "eu", de um exercício de contemplação amorosa do que viu e do retorno ao seu próprio campo de visão, foi possível para o Contador entender que ele é o outro do pesquisador e isso fez com que ele compreendesse melhor este processo para anunciar a você, companheiro que lê/escuta esta história, que o outro não é apenas o outro em relação a você, mas é também o outro de você mesmo, o outro de cada um. E podemos encontrá-lo no momento em que a fixidez das nossas identidades são flexibilizadas, como por exemplo, quando o pesquisador sai do seu papel de detentor de todas as condições possíveis para a realização da escrita desta tese, para deixar falar a voz do Contador. Ou seja, ao possibilitar escutar a sua própria voz, pôde encontrar o outro de si mesmo e ali pôde também encontrar a sua palavra outra e que funcionou como um operador para costurar a sua escrita com os constructos teóricos que estavam enrijecidos, cristalizados num bloco maciço de leituras e vivências, necessitando se descolar do seu lugar estabilizado para adentrar esse campo de forças que constitui o processo vivido na pesquisa-formação e se prolonga na escrita da tese.

O que o Contador viveu, narrado nesta história do seu surgimento é fundamental para que possamos compreender como acontecem as relações que tecemos conosco, com os outros sujeitos e com a vida de um modo geral.

O movimento do Contador se sustenta pela posição de um "eu", enquanto centro de valores, em relação a outros centros de valores e cada um constituindo-se em meio a uma **arquitetônica**<sup>23</sup>.

Segundo Machado (2010, p. 203), a intenção de Bakhtin é "valorizar as relações produtoras de sentidos. O mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos".

Então, Bakhtin propõe o funcionamento das relações de um modo não mecânico e sim dialógico, voltado para a compreensão das mesmas. Uma arquitetura concreta do mundo, produzida nas experimentações inseridas num contexto de realidade, num determinado espaço-tempo histórico. Um encontro com centros axiológicos que podem não coincidir, mas que são vivos, moventes, próprios do mundo da vida.

---

<sup>23</sup> As palavras em negrito, ao longo do texto, vão demarcando um caminho conceitual que sustenta esta tese.

Uma arquitetônica concreta do mundo produzida em sua historicidade e dialogicidade, onde conforme Clark e Holquist (2008, p 261),

há um conjunto de valores que eu aplico por mim mesmo a mim mesmo e outro [conjunto de valores] que eu aplico a todos os outros que não são eu. Eles, por sua vez, fazem a mesma distinção entre si próprios e os outros. E na brecha entre os dois sistemas de valores está o espaço onde o diálogo é buscado em seu nível mais profundo.

O diálogo é sempre linguajeiro, o que, desde logo, inclui os duplos, contadores de histórias, “eu/outros” híbridos.

Para Bakhtin (2010a), o “eu” não existe sem o “outro”. O “eu” não está completo, acabado. Só o “outro” pode lhe dar acabamento e isso se dá numa relação tensa e dinâmica com o outro.

Tensa porque se faz pela aproximação do “eu” com um fora (não-eu) que força a pensar e, nesse tensionamento, uma brecha acontece para que o diálogo se instaure no encontro eu/outro, abrindo “possibilidades de vivenciação e de experimentação de relações eu/outro, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos” (AXT , 2011a, p. 53).

É também uma relação dinâmica porque é dialógica e implica no ir e vir de um “eu” em direção ao “outro” e vice-versa. Onde um, do seu lugar de contemplação, pelo seu excedente de visão, pode dar acabamento ao outro, enquanto Contador de história, sempre provisório, num processo sem fim.

Assim, **dialogismo e alteridade** dizem de um modo de se relacionar com o outro, de compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se modificam, pela interação dos sujeitos que falam, se comunicam, agem, sentem, perguntam, compreendem e respondem. Nesse sentido, o diálogo é inesgotável e movimenta a construção do sentido e do conhecimento na pesquisa e nas relações com os sujeitos, com a formação e com a vida.

A relação dialógica “eu/outro”, Bakhtin desenvolve numa tríplice relação constitutiva do sujeito: o “eu-para-mim”, o “outro-para-mim” e o “eu-para-o-outro”.

O “**eu-para-mim**” se constitui pelo vivenciamento que o eu faz sobre si próprio. A imagem que o “eu” tem de si mesmo: “eu existo em toda plenitude emocional-volitiva [centros de valores], realizadora dessa afirmação e assumo a obrigação de dizer esta palavra (...). Eu ocupo um lugar que não pode ser tomado

por ninguém mais e que é impenetrável a qualquer outra pessoa” (BAKHTIN, 1993, p. 58).

O “**outro-para-mim**” é, segundo Axt (2011a), um outro para o “eu” em duas dimensões:

(a) na medida em que o *um* dá de encontro com um *outro* (*não-eu*), esta contraposição o faz reconhecer-se como um *eu* – eu único em sua unicidade no Ser – sendo que, neste sentido, este *outro* é sempre constitutivo do *eu*, e reciprocamente, este *outro* se torna um existente a partir de um *eu* que o percebe, a ele não sendo indiferente; (b) na medida em que é a este *outro*, *não-eu* que a ação do *um* se dirige, a ele respondendo responsabilmente. (AXT, 2011a, p.49)

Na relação (contador-para-corpo) ou (contador-para-pesquisador), refletindo sobre o pensamento da autora, o pesquisador vai de encontro ao outro (o Contador) e nesse movimento que desenha uma posição frente a frente, o corpo (“eu”) se reconhece corpo, único, justamente por encontrar-se com um outro “não-eu” (o Contador).

Aqui, corpo se reconhece como corpo, assim como Contador se reconhece como Contador, porque ao se encontrarem em sua unicidade, nesta contraposição, não se fazem indiferentes, percebem a presença do outro, numa relação que não é de oposição, mas de constitutividade, onde Contador é constitutivo do corpo e o corpo é constitutivo do Contador.

Na continuidade desse movimento, ou numa segunda dimensão, “eu” vai ao encontro do outro, no sentido de responder de modo responsável, acolhendo o excedente de visão que o outro lhe ofereceu, produzindo em si um acabamento provisório.

Em outras palavras, é ir na direção do outro para afirmar-se em sua singularidade: “eu” um “eu-para-mim”, único, singular, afirmativo, que ao mesmo tempo: i) percebe e reconhece um “outro-para-mim”, enquanto um centro de valores com o qual se encontra empaticamente, ora se solidarizando e se identificando, ora entrando em relação de tensão; ii) se constitui na relação com o outro como eu/outro híbrido na linguagem, singularizando-se em posições enunciativas únicas, Contador de histórias para outro, um “eu-para-o-outro”.

O “**eu-para-o-outro**”, é a imagem do “eu” devolvida pelo “outro”. É o “*eu se constituindo em outro para um outro agora eu*”. (AXT, 2011a, p.49).

Eu/outro se completam mutuamente, numa relação dialógica, de compartilhamento de pontos de vista, de encontro com a voz (vozes) do outro.

Eu/outro como relação constitutiva do sujeito, na perspectiva bakhtiniana, e que se processa na e pela linguagem, em interação com o outro.

Esse “eu” é um ser incompleto e sua busca pela completude é incessante. O “eu” se constrói na alteridade, na sua relação com o “outro”, na sua eterna necessidade do “outro”, aquele que é capaz de lhe completar.

“Eu”, “**evento único do ser**” (Bakhtin, 1993), ocupa uma posição única e singular no contexto de sua vida. Sua inércia diante do ato de escrever e de narrar suas histórias, seu desatino diante de suas impossibilidades são ações que afirmam o seu “lugar no Ser único e irrepitível”, (Bakhtin, 1993 p. 58). Um lugar que não está acessível, que não pode ser ocupado por ninguém mais.

Conforme Sampaio (2009, p.43), o conceito de evento do ser, Bakhtin desenvolve postulando que ele (o ser) “está presente em uma ‘consciência viva como um evento [em processo]’, ‘em processo de real devir’, da mesma forma que ‘uma consciência viva orienta-se e vive nele como em um evento [em processo]’” .

“Eu” é o sujeito que age, que faz suas escolhas, que caminha, pensa, sente, deseja, fala e faz tudo isso de um modo que não pode ser feito por ninguém mais. “Eu” é o sujeito “da responsabilidade ética pelo ato e da responsividade ética [dirigida] aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que são praticados os atos” (SOBRAL, 2008 a, p.229).

“Eu” não tem alibi na existência, “**não-alibi no ser**” (Bakhtin,1993), pois não pode ser liberado da responsabilidade sobre seus atos e, o que o torna responsável não é o conteúdo de uma obrigação, mas sua assinatura sob ela. Assim, ao assumir um ato, o sujeito age eticamente e o faz por reconhecer sua posição singular e irrepitível na vida.

O Contador, sujeito da linguagem, também é o sujeito do ato ético, mas na linguagem. O sujeito que narra suas histórias, que enuncia e conta sobre o encontro com o outro.

Segundo Ponzio (2009, p. 193):

o outro que está dentro do eu é o que produz, em um nível linguístico, a dialogização interna da palavra, o que impede que seja palavra integral. Paralelamente, em um nível linguístico-estético, o outro produz a exotopia da escritura (sua alteridade em relação à vida real, ao escritor, à

'contemporaneidade', à esfera da literatura, ao texto interpretante); por último, no plano moral, o outro produz a inquietude, a obsessão, a responsabilidade. (...) Aqui a responsabilidade é entendida no sentido de colocar-se na condição ético-dialógica de ter que responder.

O "outro" (o Contador) que se apresenta neste estudo, não é uma representação, um efeito de pensamento do "eu", uma função da consciência. Ou como nos lembra Gallo (2008, p. 02): "no âmbito de uma filosofia da representação, como é a filosofia cartesiana e toda a filosofia hegemônica, desde suas origens até nossos dias, o outro não passa de algo que eu mesmo crio, no pensamento. O outro sou eu mesmo".

O fato do "eu" não existir sem o "outro" não significa que a tensão que acontece no encontro entre ambos produza um apagamento do "eu", pois para o "eu" se reconhecer em sua singularidade precisa do outro se contrapondo como não-eu, o que é diferente de ser possuído, aprisionado pelo outro. Portanto, o "outro" de que estamos tratando também não é o outro, conforme Gallo, da fenomenologia de Sartre, "onde a consciência descobre-se a si mesma olhando o outro; descobre-se presa do outro, descobre-se objetivada pelo outro" (GALLO, 2008, p. 03).

Assim, o outro, na relação eu/outro, tanto é todo o outro não-eu, mais genericamente, quanto pode ser também o Contador nesta particular relação que estamos discutindo: o outro de si, o outro do eu, o outro do outro.

O "outro" que estamos investindo nesse trabalho é o "outro" que queremos compreender melhor, perseguir seus passos, acompanhar seus movimentos, suas narrativas. Nosso exercício começa pelo outro/Contador, que é apenas um dos muitos outros que constituem o "eu".

O Contador é o ser da exotopia, o que realiza um movimento de afastamento para operar com um coletivo, do mesmo modo como faz em relação a si mesmo, empaticamente, num gesto de amorosidade, como fonte de um ato ético na relação eu/outro.

Axt (2011a, p. 52) diz que o ato ético da empatia é a "chave ofertada generosamente por Bakhtin para que o um [eu] tenha acesso ao lugar do outro" No entanto, o "eu" não pode ocupar o lugar do "outro", não pode com ele se confundir, pois uma identificação empática plena provocaria ao "eu" a perda de seu próprio lugar.

O "eu" voltar ao seu lugar, tendo vivenciado o outro (momento da compenetração), afastar-se do centro de valores outro, retornando ao centro de valores próprio, temos um movimento exotópico, "com potência para produzir um ato estético de acabamento desse outro" (Axt, 2011a, p.52), pois afastado desse lugar de vivenciamento do outro, é possível contemplá-lo com cuidado, com amorosidade, onde "eu", com o seu excedente de visão, pode dar um acabamento provisório ao "outro".

Na articulação eu/outro/Contador encontramos as dimensões de Ético e Estético dando sustentação ao sujeito em suas relações tecidas, tanto por empatia, quanto pelo excedente de visão, o último, fruto de uma posição exotópica assumida. Ético e estético configuram uma arquitetônica que diz deste todo que é o sujeito, ao mesmo tempo ético, agindo responsável e reponsivamente, e estético, contemplando seu agora objeto estético.

Vejamos: se a empatia está relacionada ao ato ético na relação eu-outro, a exotopia (o afastamento desta vivenciação do horizonte do outro), é o movimento para uma tomada de posição que produz um acabamento estético (provisório), do outro, onde este afastamento é possibilidade de perceber um todo provisório e assim poder responder a esse todo.

E no curso do que diz Axt (2011a, p. 53):

O ato estético como um efeito em tempo simultâneo do ato ético em sua in(ter)venção no Ser-evento, contrapõe o um e o outro, mas agora numa tentativa de objetivação dessa relação, transformando-a em objeto estético de valoração de um existente, de compreensão valorativa de uma arquitetônica.

Nessa relação, o Contador, enquanto eu afastado de si, pode dar um acabamento estético ao "eu"; o "eu" olhando-se com os olhos do Contador (que viu o que viu pela sua amorosidade empática), percebeu seu enredamento e quando retornou à sua posição, viu-se na iminência de agir, percebeu-se responsável, "sem álibi na existência", sem condições de evadir-se da sua responsabilidade sobre os seus atos.

Ato ético e ato estético que se realizam num movimento relacional do "eu" com o "outro"; do sujeito do agir, sentir, com o seu "eu/outro", sujeito do linguajar, do contar; do pesquisador com o seu "eu/outro" formador no seu campo empírico e

também com o outro professor, participante da formação, do professor com seu “eu/outro” docente e também o outro criança/aluno na sala de aula.

#### Uma arquitetura do ato ético e ato estético:

dois sentidos de um mesmo movimento, duas faces de uma mesma interface relacional do um com o outro... (...) Neste sentido, uma arquitetura do ato é profundamente “ética e estética” em sua própria ‘natureza. Se ‘ética (ethos)’ tem um sentido de ‘morada’ – a morada do ato na relação ‘eu-outro’, ou a morada do ato no movimento empático de busca intensiva do lugar do outro; neste caso, ‘estética’ poderia, para nós, num jogo de palavras que também remetesse à arquitetura do ato, ser apreendida como ‘(est)ética: est/ex, movimento para fora do lugar’ da ética. Em outras palavras, (est)ética poderia ser apreendida como aquele distanciar-se, mediante um movimento de ‘exotopia’, para fora do lugar (ético) da relação ‘eu-outro’ (AXT, 2011a, p. 52).

Enfim, ato ético e estético da relação do pesquisador/Contador com as narrativas desta tese, do viver, do habitar, na relação com o ser habitado pelo outro, constituindo no/com o coletivo modos de (est)etizar o vivido na formação.

Da posição em que está, no contexto em que vive a sua vida e habita seus sonhos, só eu/outro/Contador consegue ver o que vê. Só ele costura, narra e conta suas histórias do modo como vê. O que o Contador viu, o “eu” acolheu, pois do estranhamento, conseguiu um afastamento do campo.

E se "eu" (pesquisador) parecia perdido, aflito, angustiado, se ficou enredado entre tantos fios que tinha em suas mãos para tecer e cumprir seu destino, não terá sido em vão seu esforço, pois terá visto outras paisagens, ouvido e vivido outras histórias. E o que há de melhor: por ter encontrado tantas passagens e tantos desvios, terá trilhado e exercitado seu próprio caminho do aprender, (est)etizando-o, à medida que pela linguagem escrita lhe é dado afastar-se.

Este é o movimento de ir e vir. De ir até o outro, demorar um pouquinho para ouvi-lo e retornar a si mesmo, dando um acabamento provisório ao que viu e ouviu em sua demora.

O Contador então sintetiza a atividade estética, entendendo que este movimento de ir até o outro é o momento da **compenetração**, é o demorar no outro, ou seja, ele exercita vivenciar o que outro vivencia, exercita colocar-se em seu lugar como se pudesse coincidir com ele. Desafia-se a vislumbrar o horizonte do outro, mas não pode permanecer no lugar do outro. Este demorar no outro deve ser seguido de um **retorno a si mesmo**, ao seu lugar fora do outro, só deste lugar o que

o Contador experimentou pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos. É nesse retorno que tem início a atividade estética.

No entanto, há um detalhe fundamental que Bakhtin alerta e o Contador não pode descuidar ou não perceber:

os elementos de compenetração [ético] e acabamento [estético] não se sucedem cronologicamente; insistimos na diferenciação de sentidos entre eles, embora eles estejam intimamente entrelaçados e se fundem no vivenciamento ativo. (BAKHTIN, 2010a, p. 25).

Depois de ter passado por esta experiência, certamente, “eu/outro” já não são mais os mesmos!

E o fato ocorrido, do “eu” afastado de si enquanto Contador? Foi um estranho acontecimento?

Para o “eu”, enquanto sujeito da linguagem, sim. Mas, foi algo extremamente significativo e que o ajudou a ver a vida de outro modo. Quanto ao fato em si, não houve mistério algum, nada parecido com projeção da consciência, experiência forado-corpo ou viagem astral. O que “eu” passou por ter dialogado com o Contador, foi um intenso momento de pensar-experimentar o encontro com a vida, com o coletivo, com a teoria, com o outro e muitos outros que o habitam.

Assim, o Contador se insere nesta tese como um modo de exercitar a exotopia, o afastamento de si e do outro, para perceber o fenômeno (est)ético das relações dialógicas tecidas num espaço de formação docente, em serviço, constituído a partir de um projeto específico de pesquisa-formação.

Nesse encontro com os sujeitos em interação, Contador busca compreender **como estas vozes narram/contam/enunciam seu próprio processo de formação. Como narram o ser professor ao viver e experimentar a sala de aula, a escola, a formação, a gestão, o encontro com a universidade e com os pesquisadores.**

As interlocuções teóricas desta tese privilegiam os estudos de Mikhail Bakhtin, no percurso da construção de uma relação dialógica, alteritária, aberta ao outro, sujeitos e contextos pesquisados, na dimensão de um agir ético-político e estético, encontrando, em narrativas das histórias vividas, nos espaços de formação docente, um modo de produzir sentidos às situações experimentadas.

O interesse do Contador/pesquisador, nas ideias de Bakhtin recorta conceitos fundamentais para entender os sentidos que são produzidos nas relações entre os



sujeitos e destes com a formação continuada, num processo que nasce da e na relação entre enunciados, marcada pela alteridade.

O Contador conta que percorrer a obra de Bakhtin é sempre um desafio, pois ao mesmo tempo em que lhe invade pela sedução, pelo desejo de adentrar seu pensamento e transitar por seus mistérios e ambivalências, também lhe exige um exaustivo exercício de compreensão, marcado pela dificuldade da leitura de um texto que não se apresenta fechado, acabado, determinado.

Na obra deste autor não há uma verdade a ser descoberta e acatada. Isso porque, também não há um Bakhtin encerrado em ideias conclusivas, definitivas. Segundo Clark e Holquist (2008, p. 32), “Bakhtin era um ferrenho opositor dos cânones, e pretender que alguma versão de sua pessoa seja a correta significaria estreitar numa camisa de força o filósofo da variedade, monologizar o cantor da polifonia”.

Em seus estudos, há sim, trânsito, fluxo, caminhos que bifurcam a partir do contexto histórico e social em que as ações humanas vão acontecendo, nos cenários do cotidiano, inundadas pela palavra, pois para ele, entender o fenômeno da **linguagem humana**, encaminha para o exercício de uma língua em uso, falada nas casas, nas ruas, na escola, na igreja, no mundo da vida.

A **palavra**, no pensamento bakhtiniano, é considerada viva, vinculada à realidade, integrante de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, prenhe de acentos e entoações ideológicas:

na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p.113).

Nessa perspectiva, a palavra é sempre dirigida socialmente. É dita, expressa, falada, enunciada num processo de interação na realidade viva. E com isso, está sempre em diálogo com a palavra do outro. O **diálogo** é uma das formas da interação verbal, mas pode-se compreendê-lo “não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

A concepção de linguagem e de **discurso** proposta por Bakhtin é essencialmente ativa, pois está imbricada às situações reais da vida e às ações concretas do homem.

No âmbito dessa concepção ativa, que compreende a natureza dos atos humanos destaca-se o **dialogismo**, centro do empreendimento bakhtiniano, que conforme Sobral (2006, p. 72):

é a idéia-mestra segundo a qual toda “voz” (todo ato) envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso, ainda que seja o centro de suas enunciações, do mesmo modo como nenhum agente humano é a fonte de seus atos, ainda que seja o centro destes e por eles tenha de responsabilizar-se.

Segundo Fiorin (2003), as relações dialógicas na concepção bakhtiniana não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, pois “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (FIORIN, 2003, p.22).

O autor diz ainda, com base em Bakhtin, que quando falamos o que está em jogo no discurso são posições de sujeitos sociais, são perspectivas em torno de uma realidade, são centros de valor, por isso não é possível tomar o dialogismo em termos de relações lógicas ou semânticas, mas sim como um modo de funcionamento da linguagem e se revela na “bivocalidade, na polifonia, no discurso direto, indireto e indireto livre, etc”( FIORIN, 2003, p. 23).

O dialogismo marca a natureza contextual da interação, considerando as condições de produção (os aspectos sociais, culturais e históricos) nas quais as interações se realizam, onde toda **enunciação** é um **ato responsivo/reponsável**, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito é responsável pela enunciação, ele também enuncia em resposta aos enunciados que o antecederam.

Neste caso, o sujeito (ouvinte), ao compreender o enunciado do outro, ocupa uma posição responsiva em relação a ele, prepara-se para concordar, discordar, complementar ou simplesmente colocar-se numa compreensão responsiva silenciosa, mas de qualquer forma sempre estará na posição de dar uma resposta.

Quanto a isso Bakhtin (2010a, p. 271), diz:

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do

significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

As relações dialógicas, portanto, não nos encaminham para a ideia de um movimento de conciliação entre os sujeitos, primando pela solução de conflitos, buscando o consenso, o acordo, tendo em vista a promoção de relações harmoniosas.

Na verdade, as relações dialógicas podem ser polêmicas, de aceitação, de recusa, de entendimento, de desentendimento, de conciliação, de luta etc, pois conforme situa Fiorin (2008, p. 25), “a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais”.

Este contexto de uma compreensão ativa responsiva, pronta a inserir-se na corrente dialógica, introduzindo um novo ponto de vista a respeito do que o outro vê, explicita, para o pesquisador, enquanto interlocutor responsivo nos encontros de formação, tanto quanto no encontro com a escrita, enquanto Contador, o lugar da "memória exotópica, estética" de que fala Amorim (2009)<sup>24</sup>, é no contexto das relações dialógicas, enquanto resposta escrita/fotografada/filmada em diários de anotações, fotos e vídeos que se exercita a memória estética em pequenos ensaios. E é no plano da escrita da tese, num tempo expandido desde o plano dos encontros de formação, que uma compreensão silenciosa de maior duração se atualiza plena e real enquanto memória exotópica, estética, dando curso à corrente dialógica instaurada na formação-pesquisa.

Por este viés, a escrita guiada pelo processo exotópico relança o plano dos encontros de formação na dialogia das relações segundo uma perspectiva estético-contemplativa.

A contemplação, como lembra Bakhtin (1993), institui um ponto de vista, um acabamento provisório, a partir de um plano valorativo dado pelo contemplador, numa ação responsável.

Este processo constituído na linguagem produz o que se entende por enunciação. O Contador enuncia!

---

Segundo Amorim (2009, p. 9) “a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifiquei mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o outro vê”.

Como a enunciação é de natureza social, precisamos entendê-la de modo contextualizado, onde sujeito e linguagem têm existência histórica e social, e cada “**enunciado** é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2010a, p. 272). Cada enunciado, porque inserido em seu contexto, no processo de enunciação, reporta-se a outros enunciados previamente produzidos e, por sua vez, dará origem a um novo enunciado.

Sendo assim o “enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. (BAKHTIN, 2010a, p.300).

No entanto, o enunciado não está vinculado somente aos elos que o antecedem, mas também aos que o sucedem, pois o enunciado se constrói em decorrência dos atos responsivos pelos quais e para os quais é criado.

O Contador não só enuncia, mas anuncia!

É desse processo de interação entre os sujeitos, da produção de seus enunciados que se constituem as narrativas do Contador para este estudo. Trata-se de um modo de narrar a experiência vivida, numa perspectiva dialógica, de acabamento estético provisório, onde pesquisa e formação se fazem em movimento, percorrendo os caminhos que se abrem, se fecham e se bifurcam em possibilidades a tecerem um lugar de encontro, em que as múltiplas vozes se instauram desenhando e tensionando os contornos de um espaço de formação.

Então, o Contador constrói o seu caminho narrando histórias. Contando o que viveu e aprendeu no encontro com os parceiros deste caminhar, cuidando para que as suas narrativas possam se inserir no dizer acadêmico (enquanto pesquisa-formação, enquanto escrita de uma tese) porque são narrativas de um processo de formação docente vivido no coletivo, se desenrolando na luta entre **forças centrípetas**, que tendem a uma centralização, unificação, e entre **forças centrífugas**, que tentam descentralizar, escapar das imposições, das verdades totalizantes.

Bakhtin (2010c) aponta para a existência de forças (sociais, históricas, culturais) que incidem sobre a linguagem: “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das

centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação (...)” (BAKHTIN, 2010c, p. 82).

Por este viés, o Contador entende como forças centrípetas as forças que tecem os enunciados, o dizer pedagógico sobre a formação, refletindo um saber já legitimado, tendendo à estabilidade. E, como forças centrífugas as forças que provocam aberturas para que esses enunciados, esse dizer pedagógico, possa se reinscrever de outro modo, possibilitando a dispersão dos sentidos, produzindo novos (outros) dizeres.

Assim, narrar/contar (enunciar) implica adentrar um jogo de forças. Forças que funcionam num movimento contínuo e coexistente, de estabilizar e desestabilizar, unificar e tornar homogêneo, estratificar e tornar heterogêneo.

Nessa arena de forças, as narrativas do Contador, tecidas pela atividade estética, de contemplação ativa e compreensão criadora, buscam dar visibilidade aos sentidos possíveis que perpassam as experimentações vividas nas relações com o outro.

Experimentações que dizem de um percurso de ações que são gestadas, inventadas, disparadas no próprio contexto dos espaços de formação. Decorrem de uma escuta sensível aos modos de dizer, ver, operar de um coletivo, dando voz aos sujeitos, convocando-os à parceria.

Mas como acontece o encontro entre os sujeitos num espaço de formação? Que relações tecem com este espaço? Como o outro é acolhido? Como o caminho vai se fazendo nas experimentações vividas?

Resgatar o caminho percorrido, seus atalhos e desvios, adentrar este tempo vivido, experimentado para atualizá-lo a partir das narrativas do Contador, implica em convocar a memória para operar nestas narrativas. Mas não uma memória-recipientes cuja função é a de guardar os fatos passados para serem reconstituídos.

A memória que tece as histórias é aquela que deixa suas marcas pelos sentidos produzidos na **experimentação**, ou como nos conta Calvino (2010) em sua obra Palomar<sup>25</sup>:

---

<sup>25</sup> Palomar é o nome de um famoso observatório astronômico localizado no Condado de San Diego Califórnia, onde se encontra o telescópio Hale, um refletor com uma abertura de 200 polegadas que se revelou fundamental para a pesquisa cosmológica. É também o nome do protagonista da obra de Italo Calvino, Palomar. Este personagem funciona como se fosse um telescópio só que voltado para a observação das sutilezas do cotidiano e não para a amplidão do espaço, o que muito orientou o Contador desta tese a compreender o sentido de ser tocado pela experiência, de que todo conteúdo pode ser experimentado e passível de ser interrogado, problematizado, pensado.

A queijaria apresenta-se a Palomar como uma enciclopédia a um autodidata; poderia memorizar todos os nomes, tentar uma classificação, segundo as formas – sabonete, cilindro, cúpula, bola -, segundo a consistência – seco, pastoso, cremoso, estriado, compacto -, segundo os materiais estranhos que entram na preparação da crosta ou da massa – uva, passa, pimenta, nozes, gergelim, ervas, bolores -, mas isso não se aproximaria em nada do verdadeiro conhecimento que está na experimentação dos sabores, feita de memória e imaginação ao mesmo tempo, e somente com base nesta se poderia estabelecer uma escala de gostos e preferências, curiosidades e exclusões (CALVINO, 2010, p. 67-68).

Palomar não apenas passou pela queijaria, mas se envolveu e foi envolvido pelo encontro com as formas, cheiros, temperos e cores dos queijos. Um encontro que de fato acontece em Palomar e que se desdobra numa experiência ímpar, singular porque suas escolhas de queijo não se processaram pelo “relacionamento físico direto entre o homem e o queijo” (CALVINO, 2010, p. 67). O que também seria uma experiência, que passaria pelos sentidos, pelo corpo, através do paladar. Mas o que de fato desencadeou uma experiência formadora foi o fato de Palomar ser convocado a saborear os queijos com a imaginação, compondo possibilidades pelo mergulho na história, tipos, formas, processos de cada queijo, estabelecendo uma relação mais complexa. Sendo assim, os queijos encontraram Palomar e Palomar encontrou-se com os queijos.

A ideia de **encontro** não diz apenas de um contato, de uma aproximação de um sujeito com o objeto ou entre sujeitos, mas é o novo, o diferente, o que traz tensionamento para a experimentação e que força a pensar, a criar, a engendrar novos acontecimentos.

Nesse sentido, Deleuze (2002) diz que o conceito de *encontro de corpos* com base em Espinosa vincula-se ao conceito de afecto. Então, afectos são produzidos do encontro de Palomar com os queijos e o modo como ele é afetado pelo encontro pode produzir dois tipos de efeitos: alegres ou tristes. Um encontro alegre potencializa os corpos. Um encontro triste produziria o efeito de despontencializar os corpos.

Sendo assim, Palomar em seu encontro alegre com os queijos descobriu que:

por trás de cada queijo há um pasto de um verde distinto sob um céu distinto: prados incrustados como sal que as marés da Normandia depositam todas as tardes; prados perfumados de aromas ao sol ventoso da Provença; há rebanhos distintos com suas estabulações e transumâncias; há segredos de elaboração transmitidos por séculos e séculos. Esta loja é um museu: o senhor Palomar ao visitá-la sente, como no Louvre, em cada objeto exposto a presença da civilização que lhe deu forma e dele toma forma. (CALVINO, 2010, p. 67-68).

Nesse encantamento produzido pela experimentação, Palomar faz anotações em um bloquinho para que possa retomar as imagens e afecções à memória, enquanto aguarda na fila para ser atendido, idealizando um pedido saboroso e bem elaborado. Porém, ao ser interpelado pela balconista e diante dos olhares apressados e impacientes dos outros clientes, seu pedido lhe escapa da memória, "gagueja, recai no que há de mais óbvio, mais banal, mais divulgado, como se os automatismos da civilização de massa esperassem apenas aquele seu momento de incerteza para reencerrá-lo em seu poder." (CALVINO, 2010, p.69).

No encontro com os queijos Palomar potencializa a experiência, trazendo para a vida conhecimento, novos desejos, outro encantamento para o simples ato que seria o de comprar um queijo qualquer como alimento. No entanto, o encontro com o outro na imediatez do momento, na diferença de olhar sobre o mesmo objeto, se traduz num encontro triste, pois Palomar se sente desmobilizado, neutralizado para a ação que almejava fazer. Os olhares de repreensão dos outros fazem os caminhos inscritos na memória esvanecerem-se, tendendo para o óbvio, o corriqueiro, o sentido estabilizado, normatizado.

A narrativa de Calvino faz o Contador pensar sobre as experimentações vividas na formação, lembrando que estas se constituem formadoras quando não se encerram num tempo imediato, num dado momento, mas se potencializam à medida que podem ser retomadas, contadas, recuperadas na memória para se atualizarem e com isso, se reconfigurarem, ressoarem em outras ações, experimentações.

É importante também considerar que os encontros, sejam eles alegres ou tristes, são fontes essenciais de análise para que possamos compreender e resistir ao empobrecimento da experiência que nos assola e, deste movimento de compreensão, perpassado por inúmeros tensionamentos, abrir possibilidades de criação, de enfrentamento das forças que nos conduzem à homogeneização do agir, sentir, pensar, viver.

Palomar pode não ter conseguido implementar seu desejo, realizar seu pedido com base naquele espectro de possibilidades que ele descobriu ao se abrir para experiência, ou nas palavras de Larrosa (2002), "ao ser tocado pela experiência", mas certamente ao retomar o acontecimento vivido, colhido na memória, seja narrando, contando oralmente ou por escrito, ou até mesmo

pensando sobre ele, Palomar conseguirá reinventar esse instante para reescrevê-lo e inscrevê-lo em outros modos de dizer, ver, agir e sentir, atualizando sentidos.

Buscar a **memória**, nesse processo, é tomar distanciamento, é poder narrar uma experiência vivida a partir de outra posição.

Conforme Amorim (2009), a questão da memória, está presente na obra de Bakhtin associada ao conceito de exotopia:

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

Bakhtin, ao falar de memória, vai referir-se à memória exotópica como a memória estética, ou seja,

o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência. (BAKHTIN, 2010a, p.33).

A **memória estética** é que vai dar forma e acabamento ao outro e, por isso, Bakhtin( 2010a) ainda vai nomeá-la de memória de passado e de futuro. Isto quer dizer que, por serem complementares, podemos entender que ao enunciarmos resgatamos os valores já estabelecidos (memória de passado), mas ao nos referirmos a estes valores ou significações, reinventamos o sentido (memória de futuro), porque há o tom, a expressão e o modo como o que se deseja dizer é dito.

A **memória de passado** tem a ver com a estética, com a constituição do sujeito em sua historicidade. São as experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem, já a **memória de futuro** está relacionada com a revisão e a reapresentação dos valores, entendendo que o sujeito não está completo, está inacabado e vai se construindo pelas suas movimentações, enunciações, pois tudo o que fala (enuncia), afeta a si e ao outro, tudo que “enuncia, anuncia”<sup>26</sup> em devir, criação.

---

<sup>26</sup> Conforme Axt (2011b), o passado ao atualizar-se como “lembrança-imagem” no momento presente, traz o “sentido-conteúdo da lembrança”, para compor com este presente da “ação-percepção-imagem e os sentidos-sensações a ele aderidos, novos sentidos embalando um agir, um enunciar (anunciar-para-fora), um ser-em-processo-de-ser, um sujeito... sujeito histórico com potência de agir e de



Na roda da pesquisa-formação, o Contador narra sobre o vivido e experimentado no encontro com os sujeitos num espaço de formação docente (memória do passado). Ao narrar suas histórias, como experiência estética, produzindo novas relações, colocando o vivido, experimentado em uma outra, possível escritura, o Contador vai atualizando sentidos, tecendo uma interpretação que não apenas descreve e constata, mas se inscreve em narrativas perpassadas pelas vozes coletivas (memória de futuro).

Narrar como experiência estética, produzindo um acabamento às experimentações vividas no campo de pesquisa, no movimento de uma compreensão responsiva e criadora.

O Contador como sujeito pesquisador, se inscreve no dizer desta tese, envolto pelo processo de se constituir como pesquisador/Contador ao mesmo tempo em que produz conhecimentos e percorre seu caminho na relação ética com o outro, no desafio do exercício da **alteridade**.

Segundo Amorim (2004) é em torno da questão da alteridade que se produz boa parte do trabalho do pesquisador, tendo em vista que:

o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda atividade de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar. (AMORIM, 2004, p.28-9).

Pesquisar é, portanto, no entender do Contador/pesquisador, um processo dialógico, onde pesquisa e pesquisador se constituem no fluxo do viver e experimentar o campo de pesquisa, a escrita da tese, num processo contínuo e singular de narrar esse vivido e experimentado visando o encontro com o outro, “cobrando do outro que ele seja o outro de mim” (MIOTELO, 2011, p. 51), o outro marcado pelo diálogo com muitas vozes. Vozes que constituem os sujeitos em interlocução, vozes dos autores e teóricos que perpassam as narrativas da formação e da pesquisa, entrelaçando-se com as vozes da cultura e do mundo da vida.

---

**e/anunciar**, sujeito de linguagem, instalado desde sempre no sentido prolongando-se em sentido virtual no passado, mas instaurando-se como sentido atual embora fugaz neste presente aqui-agora...”(p.106 – grifo nosso).

Os sujeitos que estão em interação são sujeitos ativos, responsáveis pelo que fazem, pois segundo Sobral (2005, p. 22), a concepção de **sujeito**, em Bakhtin, diz de um sujeito que “sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido”.

O sujeito não é apenas um ser biológico ou empírico, mas um sujeito constituído nas situações sociais e históricas concretas, incluindo a linguagem, um ser que dá respostas às demandas impostas pela realidade objetiva, escapando a um condicionamento permanente, pois é capaz de escolhas, de intervir na realidade, de se constituir na interação com outros sujeitos e produzir sentidos.

O ato responsável do fazer científico-filosófico, no experimentar e viver (n)a formação com os professores, no experimentar e viver (n)a escrita desta tese, de ao mesmo tempo se deixar ser escrito e inscrito pelos fluxos e intensidades da vida, constitui-se de dimensões dialógicas.

Assim, operar a pesquisa num movimento dialógico decorre em assumir um modo de investigação e de análise, bem como um modo de interagir com o outro e com o campo empírico, que busque uma “**compreensão criadora**”.

Esta expressão, conforme Morson e Emerson (2008), Bakhtin define em “Resposta a uma Indagação do Departamento Editorial da Novyi Mir” (1970), quando questionado sobre os estudos literários e culturais contemporâneos na Rússia, alegando haver pouca ousadia na maneira de investigá-los e propõe que se proceda dialogicamente:

a compreensão criadora não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua própria cultura; e de nada se esquece. Para compreender, é imensamente importante que a pessoa que compreende esteja localizada fora do objeto de sua compreensão criadora – no tempo, no espaço, na cultura. Pois não se pode sequer ver realmente o seu próprio exterior e compreendê-lo como um todo, e nenhum espelho ou fotografia pode ajudar; nosso exterior real só pode ser visto e compreendido pelos outros, porque estão localizados fora de nós no espaço e porque são outros (BAKHTIN, *apud* MORSON E EMERSON, 2008, p. 73).

A possibilidade do diálogo, segundo os autores, é criada pela exterioridade (posição exotópica), porque nos permite ver no outro o que não vemos em nós e o outro vê em nós o que não pode ver em si mesmo. Nesse movimento o diálogo gera potenciais de enriquecimento entre sujeitos e entre enunciados, desde que não ocorra a perda da própria posição, na tentativa de uma fusão de pontos de vista,

decorrendo na “falsa tendência a reduzir tudo a uma consciência única, a dissolver nela a consciência do outro”. (MORSON E EMERSON, 2008, p. 74).

Para Bakhtin (2010a), o conhecimento produzido na área das ciências humanas envolve uma *compreensão respondente*, que se dá pela tensão permanente entre o eu e o outro. Mas não podemos entendê-la como uma transferência da linguagem do outro para a minha linguagem. A compreensão pode e deve ser melhor, afirma o autor: “a criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e [é dessa maneira que] descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora”. (BAKHTIN 2010a, p.378).

Por este viés, o Contador olha para as relações tecidas num espaço de formação entre os sujeitos e as relações dos sujeitos com a constituição deste espaço, envolvendo uma compreensão dos temas em pauta e do que se produz na interação, a partir do confronto de ideias, das indagações, das apreciações, das negociações dos sentidos possíveis, buscando na parceria, na intensidade do encontro com o coletivo, a possibilidade de acolher linhas de criação. Esse processo interlocutivo em que ocorre uma compreensão responsiva, respondente ou criadora, não pode estar separado de um julgamento de valor, pois são processos simultâneos de um ato único, diz Bakhtin:

o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. [...] A concordância-discordância ativa (quando não resolvida dogmaticamente de antemão) estimula e aprofunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla. Separação precisa de duas consciências, da sua contraposição e da sua inter-relação. (BAKHTIN 2010a, p.378)

Na esteira deste pensamento, o Contador/pesquisador compreende duas questões: a primeira, que o Contador ao distanciar-se exotopicamente de seu “eu” e constituir-se na linguagem como um duplo (mas não o mesmo), constitui-se como um híbrido “eu/outro”, capaz de, no campo das virtualidades, contemplar o seu eu empírico esteticamente, dando-lhe um acabamento exterior, como se fora outro, assim assumindo afirmativamente a implicação do eu-pesquisador no campo empírico, campo dos encontros nos grupos de formação; a segunda, que, num

espaço de formação de professores, que se quer criativo e propulsor de outros modos de pensar e agir e que ressoe no contexto da sala de aula, as interações não podem se estabelecer pelo apagamento das vozes, pelo desejo de consensos homogêneos, em nome de uma pretensa unidade de ação que se instaure de forma autoritária, no compasso (ou descompasso) de um só discurso, numa relação monológica. Muito embora, saiba também (com base em Axt, 2006) que, no dizer dos sujeitos, **dialogismo e monologismo** estão sempre em tensão e um ou outro pode se destacar na dependência das condições de produção do discurso.

Quando imersos em relações dialógicas, os sujeitos produzem sentidos, ou seja, para Bakhtin (2010a, p. 381), “o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”.

E o autor ainda acrescenta:

o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido, mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver “sentido em si” ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (BAKHTIN, 2010a, p. 382).

Seguindo nessa perspectiva, da **produção de sentidos**, temos como cenário o encontro do Contador/pesquisador com os professores num espaço de formação continuada e que se estende ao âmbito da escrita desta tese, o que leva ao compromisso de um agir dialógico e alteritário como modo de viver a pesquisa e a formação.

Em nossos contextos de interlocução, enunciemos e esperemos respostas e se conseguimos responder é sinal de que algum sentido foi produzido. Esse desejo de resposta faz o Contador lembrar da canção:

Bem mais que o tempo que nós perdemos ficou pra trás também o que nos juntou. Ainda lembro que eu estava lendo **só pra saber o que você achou dos versos que eu fiz e ainda espero resposta** (...). Bem mais que o tempo que nós perdemos ficou pra trás também o que nos juntou. Ainda lembro que eu estava lendo só pra saber o que você **achou dos versos seus tão meus** que peço **dos versos meus tão seus** que esperam que os aceite. (grifos nossos) - (Resposta, de Samuel Rosa e Nando Reis).

A linguagem, nas diversas formas de manifestação, opera como um modo de responder ao outro (ao mundo da vida) e também de esperar uma resposta. Buscamos, no encontro com o outro, algum indício de aceitação, de concordância, de repúdio, de desacordo, ou até mesmo a presença de um silêncio. Mas sempre esperamos o aceno de uma resposta. Quanto a isso, Axt (2008) nos diz que numa relação dialógica:

toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação (AXT, 2008, p. 100).

No movimento da resposta, no ato de responder, a palavra deixa de ser só minha e passa a ser do outro (*dos versos seus tão meus, dos versos meus tão seus*), a palavra que não é nossa se transforma em palavra própria, ainda que não nos encontremos no mesmo tempo e espaço dos que a enunciaram, ou que ela não se refira diretamente à palavra de uma única pessoa, mas de muitas, perpassadas pelos inúmeros e infinitos momentos de interação.

A procura pela **palavra própria** é, conforme Bakhtin (2010a, p. 385), “a procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial”.

Esse tentar encontrar-se no outro, com o outro, pelo outro, assumindo a **palavra alheia**, mesmo que com reservas e estranhamentos, para, ao mesmo tempo, fazer falar a própria voz, desafia o Contador/pesquisador a compreender como essas relações acontecem no seio da pesquisa-formação, na interação com diferentes sujeitos.

Assim, as histórias contadas pelo Contador, perpassam as relações tecidas entre a universidade e a escola. Entre o pesquisador e o professor que se encontram num espaço de formação continuada, em serviço, constituído a partir de um projeto de pesquisa-extensão, o Projeto Civitas, vinculado ao LELIC/UFRGS<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (vinculado à Faculdade de Educação - FACED, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação - PPGIE e Centro de Novas Tecnologias na Educação), coordenado pela Dra. Margarete Axt — Grupo inscrito no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, <http://www.lelic.ufrgs.br>, responsável pelo

Diante do propósito de contribuir para a discussão da temática da formação continuada de professores, Contador está disposto a percorrer os fluxos e intensidades que adentram os espaços de formação envoltos pelo Projeto Civitas, evidenciando os pontos que tensionam e movimentam as relações entre os sujeitos e as relações destes com a formação, a escola e a universidade, buscando dar visibilidade aos modos de narrar/dizer dos sujeitos em interação. E assim compreender (criadoramente) para onde tende a pesquisa-formação como a experimentamos.

Assim, ao olhar para as relações que pulsam neste espaço de formação docente, as questões problemáticas que se impõem buscam compreender:

- **Como os sujeitos, na perspectiva ética da alteridade, se encontram com a formação que acontece através dos convênios firmados para o desenvolvimento do Projeto Civitas?**
- **Quais (alguns) sentidos são produzidos pelos sujeitos em interação nos espaços de formação continuada, que perpassam o dizer, o ver e o escutar, atualizam modos de narrar e de compor esteticamente a própria formação?**

E, diante do propósito desta tese e dos interrogantes da pesquisa, o movimento que Contador realiza é o de escrever, narrando os fragmentos de histórias vividas nos encontros de formação que envolvem o enunciar dos sujeitos que fizeram e fazem cotidianamente o Civitas acontecer, enquanto espaço de pesquisa, formação, de pensar, experimentar e estar junto.

Mas o narrar a experiência da formação requer que o Contador encontre um caminho para trazer os sujeitos e as interações produzidas, nos espaços de formação, de modo que as vozes possam ser ouvidas e compreendidas em suas condições de produção.

A opção de trabalhar com o conceito de exotopia ou excedente de visão, proposto por Bakhtin, marca a posição de exterioridade assumida pelo Contador,

---

desenvolvimento dos projetos PROVIA (Programa Interinstitucional Comunidades de Aprendizagem, Estética do Virtual e Autoria Coletiva), CIVITAS (Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação) e CITTÀ COSMOPOLITA: simuladores de redes de cidades.

permitindo-lhe conduzir-se como um fio que en(tre)laça todo o pulsar da pesquisa e da formação, marcando insistentemente a relação “eu-outro”, seja na perspectiva ética do encontro, seja na de uma visão estética de acabamento.

É importante termos bem claro como esse movimento exotópico acontece para compreendermos com mais nitidez as relações que tecemos com o outro e, nesse caso, as relações estabelecidas na formação e o que decorre a partir delas.

E imbuído em viver e fazer operar esse movimento exotópico de afastamento e de acabamento provisório, no que se refere ao modo de olhar, escutar e se inteirar das possibilidades que se instauram como potência deste campo empírico, o Contador tem um compromisso que traz um grande desafio para esta pesquisa: apurar o olhar para percorrer os cantos e encantos de um projeto de pesquisa e extensão (formação), para além daquilo que é dado. Ou seja, é imprescindível para este estudo, a realização de um deslocamento amoroso para olhar esse campo e tudo o que se produz pelo Civitas, com o Civitas, no entorno do Civitas, mas atento às armadilhas que o pertencimento a esta proposta, pensada e vivida a partir de ações compartilhadas, gestadas e atualizadas no seio de um grupo de pesquisa, possa apresentar.

É como diz Lara (2003) ao prefaciar o livro de Carlos Skliar :

torna-se mais difícil ainda pensar muito além daquilo que é dado, quando isso é visto como fruto de um desejo compartilhado pelo qual se lutou lado a lado. [...] Por esse motivo, o que é dado acabou por se tornar parte de nós mesmos, dando-nos a segurança de estar do lado bom. (LARA, 2003, p.11)<sup>28</sup>

Assim, percorrer os caminhos do campo empírico é também vasculhar e transitar pelas entranhas desse projeto que propõe a formação continuada. É estranhar, duvidar, pensar sobre o estabelecido, sobre o que se repete, sobre o que nos deixa inebriados, enfim, deixar vir uma inquietude que encaminhe o Contador para ver, ouvir, pensar, sentir e dizer de um outro modo a relação com os sujeitos, com a formação, com o projeto, com o nosso trabalho (no campo e na pesquisa) e com a vida.

A relação do Contador/pesquisador com os sujeitos desta pesquisa se estabelece, tanto no plano dos encontros dos grupos de estudos, realizados nos

---

<sup>28</sup> Prefácio de Núria Pérez Lara/ Universidade de Barcelona.

espaços de formação do Projeto Civitas, como no plano da escrita desta tese, marcando sua posição de implicação com os sujeitos e com a própria pesquisa<sup>29</sup>.

Esses planos se en(tre)laçam, num acontecer contínuo e não estanque em suas especificidades, mas delineados por um viver, refletir, agir e sentir que se intensifica e se potencializa pelo estar num acontecendo: na formação e na escrita, na ação e na contemplação, no viver e no narrar, no ouvir e contar... Momentos esses inseparáveis, que se interpenetram constantemente no fluxo dos acontecimentos, mas que o Contador, pela necessidade de explicitar seu percurso, apresenta-os de forma separada. Mas enfatiza, com base em Axt (2011b), que no plano dos encontros há uma ênfase no agir ético, embora envolto pela estética e, no plano da escrita, a ênfase recai sobre a estética, embora envolta pela ética; portanto, ambos (est)éticos.

Contador traz, então, para as histórias narradas nesta tese, um pouco do percurso que trilhou como formador nos grupos de estudos constituídos pelo Projeto Civitas, delimitando o foco para os grupos organizados no Município de Cruzeiro do Sul (Brasil/RS), no período de 2009 a 2012 e em Maputo (Moçambique), no período de 2009 a 2011.

Os grupos envolvidos são:

- (i) os professores da educação infantil e ensino fundamental (4º e 5º ano),
- (ii) gestores das escolas (formado pelos diretores das escolas municipais),
- (iii) gestores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SMEC (constituído pela Secretária de Educação e sua equipe de coordenação pedagógica).
- (iv) os professores das classes iniciais do ensino primário<sup>30</sup> da rede pública de Maputo.

São fragmentos de histórias vividas com estes grupos que são narradas a partir das anotações realizadas pelo pesquisador no seu diário de campo, das

---

<sup>29</sup> A organização dos processos de pesquisa-formação em planos faz parte da proposta metodológica do Projeto Civitas e pode ser lida em Axt (2011b). Neste estudo, estou trabalhando com dois planos dos três apresentados pela autora, articulados com a ideia de imagem, a saber: plano empírico das experimentações – *imagin-ação* - (que aqui trato por plano dos encontros), plano exotópico da escrita do relatório de pesquisa (artigo, dissertação, tese) – *imaginação* - (que aqui trato por plano da escrita) e plano da interpelação do interlocutor-leitor - *Imag-in-ação*.

<sup>30</sup> A organização do ensino moçambicano difere em nomenclatura da organização brasileira, mas se aproxima em termos de faixa etária dos alunos e programa curricular.



gravações dos encontros de estudos e formação, das produções escritas realizadas pelos professores e disponibilizadas para o pesquisador, que possibilitaram recortar aspectos e trazer à tona outros elementos, outros pontos que marcaram estes encontros. É afastado deste tempo de imersão no campo que Contador retoma suas histórias e pode dizer que o que conta não é mais exatamente o acontecido, mas o que lá se produziu e cresceu em suas narrativas.

As vozes acolhidas pelo Contador é a sua tentativa de se manter encarnado no processo, de contar/narrar/escrever uma história, envolto pela sua problemática de pesquisa, buscando um modo de conhecer e de dizer sem aniquilar a criação, a vida que pulsa nas relações tecidas com os sujeitos, com a escola, com a universidade, com a pesquisa.

O interesse em acolher como campo empírico da pesquisa, dois campos geograficamente separados, com contextos distintos, ou seja, as parcerias firmadas com Cruzeiro do Sul (Município do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil) e com Maputo (Capital de Moçambique) reside na possibilidade de acompanhar a inserção de uma proposta teórico-metodológica de formação docente, onde a singularidade de cada contexto convoca um modo de **intervenção** (dos sujeitos em interação) que se singulariza frente às especificidades que se apresentam.

Axt e Kreutz (2003), propõem intervenção como “in(ter)venção” porque esta é “criadora e inventiva porque estamos operando em nossas práticas a partir de um novo eixo de pensamento filosófico, científico e artístico: não basta refletir sobre, é necessário criar um movimento”. (AXT; KREUTZ, 2003, p. 330). E ainda, “pensa-se nela como aquele ato que não se reproduz, sendo único e irreversível, emergindo exatamente num certo espaço-tempo, o contexto para o qual foi inventado”. (AXT, 2008, p. 91).

Então, a in(ter)venção não obedece a um preceito dado, a uma fórmula determinada, recomendada, prescrita, antecipada. Intervir é inventar um modo de implicar-se, participar, dialogar, escutar, agir.

A “in(ter)venção” como ato realizado responsabilmente e responsivamente, a partir de uma posição exotópica, cujo excedente de visão possibilita dar um relativo acabamento ao vivido, é marcada por sua singularidade, “inventando, a cada vez, modos de inserção e de inscrição no mundo-como-evento” (AXT, 2011a, p.50)

Por este processo único e irrepetível toda in(ter)venção morre no ato de sua atualização e nasce no fluxo de uma nova (outra) invenção.

Sendo assim, a in(ter)venção, como ato realizado pelos sujeitos em interação é singular, única e é produzida em consonância com o contexto pragmático na qual está imersa, pautada pela alteridade.

Cabe ao Contador, em seu afastamento exotópico, contemplar de uma perspectiva estética criadora, os enunciados dos sujeitos que narram a formação, mapeando e interpretando os sentidos que emergem destes movimentos de in(ter)venção.

Então, envolto pelo pensar da tese, Contador acolhe a palavra outra, as vozes-narrativas das experimentações do vivido na formação e propõe a roda de histórias para acolher o encontro com o outro. O outro, que não é apenas o outro do "eu", mas também todo o outro não-eu (professores, gestores, pesquisadores, teóricos...).

**Contador** tem em sua própria designação, de trás para frente, a palavra **roda**. Portanto, é do ventre da roda que muitas outras vozes surgem, outros contadores, outros sujeitos da linguagem, outros também sujeitos do agir e do sentir.

A roda que faz girar o espaço-tempo da formação no ouvir e contar histórias, experimentações, da possibilidade do entoar/ressoar de um coletivo, de um girar infinito de singularidades da vida.

Roda de histórias narradas, (est)etizando o vivido na pesquisa-formação.

## 1. A RODA ESTÁ ABERTA: UM CONVITE...

O dia se desmancha lentamente e entrega-se nos braços da noite que vem chegando de mansinho, suave como a brisa, mas implacável ao cumprir seu destino.

É noite de rasgos brilhantes no céu, feridas abertas pelas mulheres, distraídas em suas conversas e cantorias, ao levantarem o pilão no amassar do trigo com muita força e altura. Do grito de dor que não foi ouvido, o azul infinito que era tão próximo da terra, partiu para as alturas e transformou suas chagas em estrelas<sup>31</sup>.

Com a noite acalmando o agito do dia, um giro se faz potência e nos joga na circularidade da vida, convidando-nos a entrar neste fluxo. Encontro de corpos que se deixam circundar por histórias contadas, que entram por seus olhos, seus ouvidos e movimentam percepções, produzem deslocamentos e acionam lembranças. Lembranças de um corpo-infância a girar em brincadeiras, de um corpo-inocência a mergulhar em imagens e fabulações, um corpo-tempo-vivido-marcado que não perdeu a disposição crianceira.

A roda está aberta. E é você quem espero para me fazer companhia!

A roda, círculo que faz andar e parar o tempo, rodar e virar o mundo. A roda que nos aproxima e nos leva a adentrar as muitas curvas da memória e da imaginação. A roda de histórias: lugar de encontro, de partilha de olhares, sentimentos, experiências, silêncios e dizeres.

Na roda, o registro dos serões dos tradicionalistas, anciãos, mestres contadores de histórias que eram verdadeiras escolas vivas,

uma espécie de 'ciência da vida'; vida considerada como uma unidade e que tudo é interligado, interdependente e interativo; em que o material e o espiritual nunca estão dissociados. E o ensinamento nunca sistemático, mas deixado ao sabor das circunstâncias, segundo os momentos favoráveis ou a atenção do auditório. (BÂ, 2013, p.175).<sup>32</sup>

Então, imagine-se em torno de uma fogueira. Os olhos iluminados pelo brilho incessante da lenha crepitando e o calor das chamas aquecendo o seu corpo, sob o

---

<sup>31</sup> Alusão a um conto etiológico de origem africana, "As duas mulheres e o céu" - (BRENMAN, Ilan. As narrativas preferidas de um contador de histórias. Difusão Cultural do Livro, 2007).

<sup>32</sup> Bâ, Amadou Hampâté: (1901-1991) mestre da tradição oral africana o guardião da alta memória e o defensor vigilante de uma civilização que ficou por muito tempo desconhecida. Nos últimos anos de sua vida, traz para as páginas de sua autobiografia, as histórias vivenciadas desde a sua infância até sua juventude: Amkoullel, o menino fula.

céu estrelado, aguardando para ouvir/ler histórias que nos levam a percorrer o interior do Rio Grande do Sul, atravessar o oceano atlântico e aterrissar em Maputo.

Em seguida, deixe o silêncio nos conectar para que as palavras fluam naturalmente e a razão não nos impeça de transpor as barreiras do tempo e da distância geográfica. Pois é na roda que o milagre acontece: o círculo que é “símbolo da totalidade, do temporal e do recomeço. [...] É na roda que soam as histórias, enquanto se tecem as tramas da imaginação. A roda é um ninho, imagem de aconchego e criação” (BUSATTO, 2006, p.77-8).

Então é isso! A roda, um círculo ritual, nos une e nos faz atravessar fronteiras através das histórias vividas e contadas. Aqui, as palavras bordam um mapa urdido pelos encontros que en(tre)laçam continentes, sujeitos e instituições no grande bastidor da existência.

Uma roda onde a palavra é cevada para circular entre mãos e vozes, mantendo acesa a chama da tradição e do afeto, da amizade e da hospitalidade, aproximando pessoas sem distinção de raça, credo, cor ou posse material. A palavra contada, sorvida feito mate, gira na roda integrando sujeitos, convocando a ouvir e a dizer, compreender e responder.

Uma roda-encontro que se abre para que possamos puxar os fios das nossas memórias coletivas e individuais enquanto trilhamos um caminho compartilhado em narrativas. Com os fios que pinçamos, vamos bordando as nossas histórias e ao narrá-las/contá-las, socializamos e visibilizamos as infinitas tramas que as envolvem e, nesse emaranhado de fios que ora puxamos, ora largamos, cortamos, emendamos, vamos tentando compreender nossas experiências nas jornadas da vida.

Assim, ao recebê-lo(a) na roda, também estou convocando-o(a) para exercitar comigo essa nossa condição de narradores, contadores ou griôs<sup>33</sup>, na perspectiva de nos encontrarmos com a nossa história comum de sujeitos, de professores e professoras, entendendo que contar, é sempre recriar, é compor o vivido com novos elementos, um outro olhar, um outro modo de compreender a trama que nos tece, exercitando processos de interpretação, assim como o Contador também exercita um percurso interpretativo em relação aos autores e sujeitos com quem dialogou.

---

<sup>33</sup> Griôs: contadores e cantadores de histórias da tradição oral africana... Os griôs são os sábios que guardam a riqueza cultural de um povo e passam os saberes de geração para geração. Termo também usado no Brasil para os contadores de histórias, repentistas, trovadores.

Contar/narrar o corpo, o pensamento, os encontros, a escrita, a voz. Contar a vida que ao ser recriada, exposta a variações, a outras combinações, escapa da linearidade das descrições, dos eventos em sua cronologia, para produzir outros sentidos e desvencilhar-se da forma. A forma do já-dito, do pensamento naturalizado, embriagado pela rigidez da clausura e das determinações.

Assim, contar e ouvir histórias nos coloca em movimento, nos faz percorrer as pausas, as imagens, os risos, os silêncios, as fugas, os gestos, as vozes, os enunciados, as experimentações, levando-nos ao encontro de sempre novos (outros) sentidos da vida humana, infinitas possibilidades para aprender e crescer em alteridade.

As histórias contadas na roda partem de uma voz que quer enunciar e se descobre Contador, por isso seu percurso antecede este convite, trazendo os constructos teóricos metodológicos que sustentam a posição de Contador, seu funcionamento na tese, bem como a apresentação das questões de pesquisa e o campo empírico (Prólogo).

Na continuidade deste convite, proponho no **Capítulo 2**, Girar, cirandar para conhecer a paisagem da roda- trazer uma conversa com as vozes legais que apresentam a organização do ensino brasileiro e moçambicano e com pesquisadores que trazem um estudo das necessidades evidenciadas na formação continuada de professores, também no contexto brasileiro e moçambicano. Na sequência deste capítulo, a formação proposta pelo Projeto Civitas. No **Capítulo 3**, Na roda da pesquisa-formação, os fios que tecem o percurso teórico-metodológico e analítico da tese - apresento os planos que sustentam este trabalho (o plano dos encontros e o plano da escrita). No **Capítulo 4**, Na roda o Civitas/Cruzeiro do Sul e Civitas/Maputo: quando as narrativas produzem ideias - conto algumas histórias vividas em Cruzeiro do Sul e Maputo, numa conversa interpretativa. E no **Capítulo 5**, Na roda de histórias, uma rede de ideias - desenho o mapa das ideias colhidas e partilhadas na roda.

Então, embora as histórias contadas nesta roda sejam expressas num trabalho escrito, grafado, quero que seus olhos sejam os seus ouvidos e enquanto eles percorrem os contornos de cada palavra, enquanto leem a minha escrita, quero que eles escutem a minha voz, pois quando conto/escrevo olho nos seus olhos e tento desenhar o mundo que vejo, mas somente a sua escuta é capaz de completar

o que os rabiscos que ousou rascunhar querem contar. Porque cada palavra que digo está aflita pela singularidade do seu olhar, que vê o mundo da posição que meus olhos não conseguem ver. E espero que, depois do seu gesto cuidadoso e responsável de contemplação, retornando ao seu lugar reconfigurado pelas coisas que viu, possa me devolver a sua leitura compreensiva.

E saiba que o instante em que você se coloca em prontidão para ouvir a narração de uma história, é o momento em que

as palavras estão em suspensão. E, ao menor sinal, elas atravessarão a ponte que vai erguer-se entre o sentir e o dizer, quando, então, infladas de emoção, puxarão umas às outras para criarem a roda dos sentidos, a roda do mundo, a roda da vida, que é também a ciranda das histórias (SISTO, 2012, p. 159).

Assim, tomado por este espírito mágico e aconchegante da roda, quero que se sinta à vontade, bem acolhido e com o coração aberto para rodar/girar comigo. Pois enquanto Contador, conto-lhe histórias e vamos tecendo, bordando, tapeceando<sup>34</sup> ideias, experiências, memórias e possibilidades de novos (outros) caminhos.

E nesse clima de irmandade e respeito pela palavra que circula, nos atravessa e nos torna sempre outros, que tal um mate?

---

<sup>34</sup> Em acolhimento à sensibilidade e generosidade da Profa. Teresinha Fróes Burnham, que no momento da qualificação desta tese, ao avaliar meu projeto, colocou-se ao meu lado como tapeceira, encorajando-me a seguir meu caminho tramando os fios das histórias contadas na roda.

## 2. GIRAR, CIRANDAR PARA CONHECER A PAISAGEM DA RODA...

Enquanto o mate vai passando entre mãos, a palavra também vai circulando pela voz de todos aqueles que aceitaram o convite para entrar na roda. Por isso, Contador conta suas histórias conversando com poetas, contadores, teóricos, escritores, parceiros de pesquisa, de formação. Vai tentando engendrar um diálogo para que o seu conto não se torne um extenso monólogo.

Contador assume o comando da roda de histórias desta tese, enquanto personagem que ocupa uma posição de enunciação específica, trançada por entre memória estética e a compreensão criadora.

Contador é aquele que vai cevando a palavra, vai preparando, criando condições para que ela possa circular no contexto da roda, abrindo espaço para que outros também possam cevá-la. E assim, pelas vozes que enunciam, produzem sentidos, assumem posições e são acolhidas, a palavra faz seu giro num movimento dialógico e rico em alteridade.

Nesta roda, Contador enche o mate, entrega a cuia e passa a palavra. A palavra outra que entra em interlocução com a palavra própria e o ajuda a tecer suas histórias. Da palavra partilhada, nasce o exercício da escuta, a contrapalavra, as vozes dos outros que vão se incorporando as nossas como significados possíveis, buscando uma compreensão que se refaz sempre que é desestabilizada pela presença de novos sentidos.

Passar a palavra ao outro, trata-se muitas vezes de um gesto de interpretação tecido pelo Contador em relação ao dito de outros escritores, intercessores desta escrita. Palavra entregue ao outro e que nem sempre circula pelo discurso direto, mas também pela via do discurso indireto, onde Contador realiza seu percurso interpretativo, inscrevendo/produzindo novos (outros) sentidos.

Nesse movimento, Contador vai aprendendo a contar histórias, ouvindo o outro, acompanhando-o em seus rastros, conversando, costurando, bordando, escrevendo e perguntando.

- Já que entrei na roda de histórias a convite do Contador, já vou dizendo que responder a (o que vem e o que virá) é a razão de ser de um enunciado, pois os outros, "para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação

discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta" (BAKHTIN, 2010a, p.301).

- E, Bakhtin, as fronteiras do enunciado caracterizam-se pela alternância dos sujeitos falantes, marcada pela conclusibilidade do enunciado, momento da comunicação verbal em que o sujeito falante aponta para uma conclusão, mesmo que provisória, do que tinha para dizer e deixando a palavra ao seu interlocutor, que numa posição ativamente responsiva, emite uma reação, uma resposta.

- Sim e "o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o 'dixi' percebido pelos ouvintes, como sinal de que o falante terminou" (BAKHTIN, 2010a, p. 275).

- Aproveito para dizer que em nossa roda há uma escritora e poetisa que sabe bordar palavras como ninguém. Sabe lidar com as linhas e cores para tecer suas histórias e nas tramas dos seus bordados inúmeras vezes me vi enredado. E agora, peço que nos conte, Colasanti: como começou os seus bordados?

- Um deles, Contador, chamei de "Além do bastidor" e traz a aventura de uma menina e seu bordado. E eu conto assim: "começou com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante. Capim. Foi isso que apareceu depois dos primeiros pontos. Um capim alto, com as pontas dobradas, como se olhasse para alguma coisa. Olha para as flores, pensou ela, e escolheu uma meada vermelha. Assim, aos poucos, sem risco, um jardim foi aparecendo no bastidor. Obedecia às suas mãos, obedecia ao seu próprio jeito, e surgia como se no orvalho da noite se fizesse a brotação. Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste. O sol brilhava no bordado da menina. Era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa.[...]" (COLASANTI, 2006, p.14).

- Então, Colasanti, pelas tuas palavras posso entender que basta um pequeno gesto para que uma história passe a ser contada. Talvez um olhar no outro olhar, um sorriso, um movimento. Uma linha na mão, uma cor que convoca a inventar o mundo e tal qual o seu



conto, os primeiros pontos vão aparecendo para bordar as histórias que eu, aprendiz de Contador, começo a contar.

Então, uma linha surge pelo desejo de costurar/desenhar/escrever uma ideia e entrega-se ao movimento das mãos. Mostra sua infinita extensão, se retorce para esboçar uma imagem, mergulha no breu de uma página em branco, adquire uma coloração para se tornar visível, dissolve-se na imprecisão da ideia, refaz seu caminho em outro desenho, tenta manter seu rastro, encontra-se com outra linha.

- Mas Derdyk, uma trama embaralhada parece emergir desse movimento. Uma costura irregular em alinhavo. Então, tu que estudas o ato criador, me diz por que ao costurar a minha escrita/narração, os pontos ainda são tensos, tímidos, receosos?

- Ora, Contador, penso que é porque lhe "faltam palavras precisas, sílabas justas, sonoridades que cantem as variações de seus ritmos, intensidades e timbres. Destas dificuldades oblíquas e frontais vai acessando certas passagens, reconectando em si mesmo um outro registro para estas experiências, cultivando o gosto da criação de um texto que deseja dizer tudo aquilo que é impossível de ser dito definitivamente com clareza e firmeza" (DERDYK, 2012, p.16).

- Mas como Contador quero dar voz aos meus interlocutores, conversar, dialogar, escutar, sem desaparecer nas minhas histórias e sem apagar o outro. Mas preciso criar meu caminho. Assumir um ato criador com toda a exigência que dele possa emanar. Escolhi narrar/contar histórias, ou melhor, me desafiei a contar histórias, mas confesso que me sinto mergulhado num mar de impossibilidades.

- Amigo Contador, é da "faca afiada da impossibilidade em abarcar a totalidade da natureza da experiência do ato criador [...] que nasce a aspiração: o desejo dos impossíveis" (DERDYK, 2012, p.16). Mas recorro às palavras de um grande pensador, meu amigo Deleuze (1992, p. 167), que diz o seguinte: "a criação se faz em gargalos de estrangulamento. Mesmo numa língua dada, mesmo no francês, por exemplo, uma nova sintaxe é uma língua estrangeira dentro da língua. Se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível".

As palavras de Derdyk (2012) encorajam o Contador a prosseguir, mas é grande o seu desassossego, pois ele sabe que a palavra não está centrada em si mesma, mas está intimamente afinada à situação extraverbal da vida e dela não pode ser apartada, sob pena de não produzir sentidos. Então, na solidão de seus devaneios, Contador reconhece que em muitos momentos, ao contar suas histórias, precisará se envolver com descrições, dados, informações para contextualizar a experiência e, também, deixar pelo caminho os rastros e lastros históricos e epistemológicos de um grupo de pesquisa que tem tomado para a si o instigante desafio de pensar as questões pertinentes à formação docente, em serviço, em interlocução com as vivências da prática pedagógica.

No entanto, Contador precisa desenrolar seu conto numa longa trama de sentidos, mas com cuidado para não perder a qualidade da experiência, assumindo a responsabilidade em deixar que a palavra habitada pela voz do outro se instale e possa girar na roda dialogicamente.

## 2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA

O envolvimento do Contador com a temática da formação continuada decorre da sua experiência como professor, diretor de escola, supervisor escolar tendo por muitos anos, a responsabilidade sobre a organização, o acompanhamento e o desenvolvimento da formação continuada em serviço do professor, nas escolas onde lecionou. Atualmente, este envolvimento se acentua em decorrência do seu trabalho como pesquisador/formador nos espaços articulados pelo Projeto Civitas.

Ao longo da sua vida profissional, Contador tem observado que a questão da formação docente, seja ela pautada pelas iniciativas da formação inicial ou continuada, tem sido objeto de intensa preocupação por parte de entidades, universidades, profissionais e especialistas que estudam esta problemática nos mais diferentes enfoques e, em decorrência, uma extensa literatura tem sido produzida com a apresentação de resultados de pesquisas, desenvolvimento de abordagens teóricas, técnicas e administrativas.

No que tange à formação continuada<sup>35</sup> é crescente as parcerias com as Secretarias Municipais, Estaduais de Educação e as Universidades públicas e privadas, com a proposta de oferecer, aos professores, cursos, seminários, encontros, conferências e outras modalidades de programas com o objetivo de capacitar, reciclar, qualificar, instrumentalizar na perspectiva da melhoria das competências destes profissionais.

- No entanto, pensar a formação do professor está diretamente ligada à uma concepção muito clara de que se deve ter do que se espera da educação, ou seja, numa sociedade organizada, a expectativa em relação à educação, como prática institucionalizada, é que ela possa contribuir para a integração dos sujeitos, não é isso que você tem defendido, Severino?

- Sim, Contador, refiro-me "à integração dos sujeitos no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais" (SEVERINO, 2003, p. 77).

- Assim, é na abrangência destas três esferas que as práticas desenvolvidas pelos sujeitos, envolvendo todas as formas de expressão da vida, que a existência dos seres humanos vai sendo tecida, não é mesmo Severino?

- Pois é, embora eu diga que são essas mesmas práticas que "podem levá-los a formas de despersonalização individual ou coletiva, em decorrência das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas". (SEVERINO, 2003, p. 77).

- Então, conforme o que tu estás dizendo, Severino, se a questão que fica para os professores é a de que precisam saber como preparar seus alunos para o trabalho, para a

---

<sup>35</sup> O termo "formação continuada", também aparece na literatura como: formação em serviço, formação contínua, formação permanente, formação em situação de trabalho, mas Contador mantém sua opção pelo uso do termo "formação continuada", já definido na época da sua dissertação de mestrado (REMIÃO, 2009), ao se identificar com a conceituação a partir de Placco e Silva (2000, p. 26-27), que explicita a formação continuada como "um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo". A expressão "formação continuada em serviço" também será utilizada para dar ênfase na constituição deste espaço de formação na escola, no ambiente de trabalho.

sociabilidade e para a cultura com vistas a desenvolver condições para os enfrentamentos inerentes a estes campos, a exigência que se apresenta é que a educação opere de maneira significativa na instauração e construção de modos que ajudem os sujeitos na articulação destes universos.

É nesse ponto que entram as inquietações do Contador, pois embora Severino (2003) desenvolva sua argumentação na perspectiva de apontar a importância do campo da psicologia nos cursos de formação de educadores, e mesmo que a abordagem desta tese não esteja voltada para estes estudos, Contador se reconhece nas considerações deste autor pelo modo como aponta a formação como um processo que precisa considerar a dimensão relacional dos sujeitos com sua própria singularidade, com outros sujeitos e com o mundo.

Assim, Contador entende que os processos de formação não podem estar voltados unicamente a subsidiar o professor na aquisição de conhecimentos científicos e metodológicos para a melhoria do seu desempenho. Estes são necessários e importantes, mas não suficientes, pois não se pode esquecer que são as relações tecidas pelos sujeitos em interação com o mundo, com os conceitos, com as instituições, atreladas ao contexto de imersão de cada sujeito também em relação, que constituem os sentidos que são produzidos e desencadeiam modos de agir, sentir e pensar. Modos de aprender e ensinar.

Pensar a relação como componente constituidor de um espaço de formação, significa compreender que é a relação entre os sujeitos, com o que experimentam, com a escuta da palavra própria e do outro, tecida num movimento de implicação (com o contexto, com a vida) e criação (enquanto modos de viver que emergem desse processo relacional), que vai construir coletivamente esse espaço de formação e não o contrário.

No entender do Contador são as relações construídas na/com a formação, com os sujeitos, que podem constituir e delinear este espaço nas suas especificidades e singularidades necessárias, pois não é a formação em si (enquanto proposta) que vai garantir que os sujeitos adquiram conhecimentos outros, melhorem a qualidade das suas práticas e o modo como convivem com os alunos, mas é o que se produz nesse espaço, quando as relações que são tecidas desencadeiam a compreensão dos processos vividos, em que os sujeitos se

reconhecem sujeitos e conseguem responder às demandas que se apresentam, que este espaço passa a significar para eles.

Contador traz, para a roda de histórias, a formação docente apresentando um breve panorama da organização do ensino para configurar como acontece a escolarização do cidadão brasileiro e moçambicano, depois traz a situação da formação continuada nos dois países. Na sequência, apresenta o contexto da pesquisa-formação: o Projeto Civitas.

### **2.1.1 Considerações sobre a formação docente no sistema educacional brasileiro**

Nesse momento Contador deixa falar as vozes legais que anunciam a organização do sistema educacional, bem como a formação docente em seu aspecto legal e as vozes que dizem das necessidades e desafios para esta temática na realidade brasileira.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. É esta voz que agora assume a palavra na roda, trazendo um rápido detalhamento do que consta em seu texto, referente a esta temática.

- A organização do ensino (art. 21), compreende dois níveis escolares: (i) educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e (ii) educação superior.

A educação infantil (art. 29), primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade conforme a nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

O ensino fundamental (art. 32), de acordo com a redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006, é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. E o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos (art.35).

A educação superior abrangerá os seguintes cursos ou programas: (i) cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham

concluído o ensino médio ou equivalente (Redação dada pela Lei nº 11.632, de 2007), (ii) de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; (iii) de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (iv) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

No que se refere às modalidades de ensino que permeiam os níveis anteriormente citados, tem-se:

- Educação especial: modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (art.58).
- Educação de jovens e adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (art. 37).
- Educação profissional e tecnológica: que, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. É destinada ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. E abrangerá os seguintes cursos: (i) formação inicial ou continuada ou qualificação profissional, (ii) educação profissional técnica de nível médio; (iii) educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (art. 39). (BRASIL, 1996)

Para sintetizar a organização do Sistema de Ensino brasileiro, Contador apresenta a tabela abaixo:

<b>EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
EDUCAÇÃO INFANTIL
Creches e Pré-Escola
ENSINO FUNDAMENTAL - (1º ao 9º ano)
ENSINO MÉDIO - (1º ao 3º ano)
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>
Cursos Sequenciais
Graduação
Pós-Graduação - Especialização/Mestrado/Doutorado
Extensão

**Figura 1 - Organização do Sistema de Ensino do Brasil**

- No que se refere especificamente à formação continuada dos professores,(art. 67), no que trata da valorização dos profissionais da educação, diz que só podem ser admitido através de concurso público de provas e títulos; assegura o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado; piso salarial profissional; progressão funcional com base na titulação ou habilitação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho.

Contador sabe que a formação docente é um direito assegurado pela legislação, cuja valorização (do magistério) está atrelada ao cumprimento destas diretrizes. Portanto, cabe aos sistemas de ensino a garantia e incentivo para a promoção e realização de programas educacionais.

No relatório coordenado por Gatti e Barreto (2009), as autoras apresentam as análises de um estudo sobre a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, apresentando as concepções que envolvem esta temática e como ela vem sendo desenvolvida pelas instâncias formadoras.

- Gatti e Barreto, vocês contam que a escolarização no Brasil foi privilégio de poucos durante séculos e o crescimento, no que se refere à expansão da educação básica no país, só foi possível constatar em meados do século XX, sendo que a ampliação da rede pública de ensino ocorreu só no final da década de 70 e início dos anos 80 (1970/1980), considerando o número de alunos matriculados no ensino fundamental em proporção ao número de crianças e adolescentes na faixa etária correspondente.

Com a expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental, começam a crescer e, com isso, também se amplia a necessidade de professores.

- Exatamente, Contador. E para que as vagas docentes nas escolas fossem supridas também foi necessário: “a expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos<sup>36</sup> etc” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 11).

---

<sup>36</sup> Professores leigos: professores que são admitidos a título emergencial para o atendimento da demanda escolar tendo apenas o ensino fundamental de escolarização.

- Deste modo, a formação de professores no país esteve (e ainda está) vinculada à necessidade de dar conta dessa ampliação vertiginosa das redes públicas e privadas de ensino fundamental e dos arranjos necessários para o funcionamento das escolas.

Esse crescimento do sistema escolar é de significativa importância para o desenvolvimento do país, no entanto, apesar de inúmeras iniciativas para a melhoria deste quadro, eu sei que ainda nos defrontamos com condições extremamente precárias no que tange os problemas nevrálgicos desse sistema educacional: formação docente, condições de trabalho, salários, situação física das escolas, propostas curriculares dissociadas do contexto de vida dos sujeitos etc.

A expansão da oferta de educação básica, na perspectiva do acolhimento a todas as crianças e jovens em idade escolar, suscita a ampliação do quadro docente para suprir o atendimento nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

- E ainda, Contador, temos a necessidade de transformações sociais, nos diversos enfoques da atividade humana, que adentram os muros da escola "pressionando por concepções e práticas educativas que possam contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e moderna" (GATTI e BARRETO, 2009, p. 12).

- Mas, por outro lado, vocês também alertam que temos como pano de fundo o desenho de um país constituído por uma grande diversidade regional e local, possuidor de uma legislação que hoje coloca a formação em nível superior como condição para o exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão. Com isso, entendo que a formação de professores é fator relevante quando se analisa o contexto da educação básica no Brasil.

Na continuidade do estudo, as autoras apresentam os resultados em torno dos propósitos e procedimentos formativos oferecidos nas últimas décadas, tendo em vista que é sobre a formação docente, para não dizer sobre os professores, que recaem boa parte dos questionamentos sobre os baixos resultados obtidos com os alunos no que se refere ao seu desempenho em conhecimentos escolares.

- Gatti e Barreto, vocês apontam no estudo realizado que os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, tanto no plano da atualização ou



complementação de conhecimentos ou mesmo para a implantação de uma reforma educativa não produziram efeitos significativos. Quais seriam as razões para este fato?

- Olha, Contador, nós poderíamos citar: "a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados (...), a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. E dizemos mais: não raro o modelo de capacitação segue as características de um modelo "em cascata", no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem (...), considerando que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI e BARRETO, 2009, p. 201-02).

- Mas Gatti e Barreto, nós temos algumas iniciativas, no âmbito nacional, que propõem a formação continuada das mais variadas naturezas e formatos, não é mesmo?

- Sim, Contador. O MEC, em 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com a participação dos centros de pesquisa de várias universidades. A Rede surgiu tendo em vista que a formação docente foi se tornando temática de interesse e envolvimento para os docentes, para as escolas e gestores educacionais e também porque as análises sobre as formações continuadas mostravam a "dispersão excessiva das iniciativas, sua superposição e, muitas vezes, superficialidade" (GATTI e BARRETO, 2009, p. 207).

- Exato, vocês também contam nesse estudo realizado que com a institucionalização da Rede, vários centros de formação, vinculados a universidades foram credenciados nas diversas áreas do conhecimento, com elaboração de muitos materiais didáticos para auxiliar na prática educativa dos professores em sala de aula.

Também houve a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR), a partir do qual, em torno de 75% dos municípios brasileiros, através da elaboração de seus planos, vem recebendo programas de formação continuada, muitos pelos Centros da Rede Nacional, além de outras iniciativas do Ministério da Educação, como o Pró-Infantil (destinado a professores da educação infantil), o Pró-Letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental) e o Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos do ensino fundamental. Mas em síntese, o que os estudos e as pesquisas sobre formação continuada de professores destacam?

- Pois então, Contador. Como pontos recorrentes desta investigação, podemos relacionar algumas conclusões, apesar da diversidade de situações analisadas: "em geral os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição, perante as situações que são vivenciadas. De forma não unânime, os professores apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores (GATTI e BARRETO, 2009, p. 207).

- No entanto, decorrem desse processo as "queixas, de modo uníssono" quanto à organização da formação continuada que não contempla as necessidades e dificuldades dos professores e da escola, evidenciando algumas questões que vocês apontam, como: a não participação dos professores nas decisões dos processos de formação aos quais participam, formadores sem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão trabalhando, não há acompanhamento sistemático da prática pedagógica para auxiliar o professor a fazer as relações entre as propostas do programa de formação e a sua prática, a dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa, mesmo que os efeitos tenham sido evidentes, descontinuidade das políticas e orientações do sistema interrompem a consolidação dos avanços conquistados, sem contar a falta de cumprimento da legislação que garante ao professor o direito a formação continuada.

Este estudo também mostrou que os professores, em muitos casos, na sua relação com o saber, julgam-se prontos, que mais nada precisam buscar, mas diante dos problemas enfrentados na sua prática pedagógica, esperam dos formadores as soluções para resolvê-los. Com isso, demonstram um posicionamento de

ambiguidade com a formação, pois ao mesmo tempo em que solicitam por parte das instituições formadoras e dos formadores uma valorização do seu saber docente, da sua experiência pedagógica, clamam por respostas prontas e definitivas.

Mas estes impasses e contradições são momentos de um processo que podem ser superados pelo diálogo e pelas experimentações vividas na formação. Mas para que isso aconteça, é preciso colocar em análise esse modelo hegemônico que se instalou pela lógica da capacitação, da complementação de estudos, da atualização e da urgência de receber e processar sempre novas informações, fruto desta sociedade de consumo na qual vivemos, delineada pelas leis do capitalismo.

Espera-se uma formação em que o professor possa construir estratégias e saberes que o ajudem a enfrentar essa avalanche de contingências que a sociedade atual lhe impõe, mas os problemas e dificuldades surgem de todos os lados, fazendo com que o desafio se torne ainda mais complexo e multifacetado.

Diante da complexidade que envolve a formação docente no contexto deste país, Contador entende que não é possível operar na lógica da caça aos culpados pelos fracassos educacionais (o professor, o formador, as instituições formadoras, as concepções equivocadas ou não de formação...), sob pena de estarmos apenas remoendo resultados insatisfatórios, cujo impacto nos impede de buscar alternativas que de fato corroborem para a constituição de políticas públicas no que concerne à formação continuada de professores e à própria valorização da profissão. Mas alerta que é fundamental que tenhamos uma compreensão dos micros e macros cenários referentes às políticas e às práticas de formação para não cairmos numa visão ingênua da realidade na qual estamos inseridos.

A insistência em tratar a formação docente como pré-requisito para a melhoria da qualidade do ensino torna-se equivocada quando se pensa em organizar, primeiramente, o pacote a ser oferecido, julgando o que os professores “deveriam” saber e fazer, esquecendo, ou não considerando, que será este sujeito que terá que assumir responsabilmente o seu fazer pedagógico, tendo vivido, muitas vezes, um processo de formação totalmente dissociado das suas reais necessidades e o que é pior: imerso em uma proposta formativa que no discurso lhe diz que teoria e prática andam juntas, mas em ações demonstram a existência de um abismo.

Então, não se trata de buscar modelos de formação, mas de compreender que os momentos formativos são espaços que se constituem pelo agir ético dos



Possui uma superfície de 801.590 km<sup>2</sup> e tem como capital a cidade de Maputo. Administrativamente está organizado em dez<sup>37</sup> províncias (Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Tete, Zambézia, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza e Maputo) e 128 distritos. De acordo com as projeções efetuadas com base no censo populacional e habitacional de 2007<sup>38</sup>, atualmente possui uma população de 20.579.265, sendo 9.897.116 homens e 10.682.149 mulheres. Ainda segundo o censo de 2007, a população urbana totalizava 6.282.632, equivalendo a 30% do total, 70% dos habitantes é rural e vive na base da agricultura, pecuária e pesca, em regiões ribeirinhas e costeiras.

Moçambique tornou-se independente de Portugal em 1975, por via da Luta Armada de Libertação colonial que durou 10 anos.

- Contador, permita-me dizer que em 1975, ano da proclamação da independência nacional, houve um aumento significativo na escolarização da população em todo o território nacional, com ênfase na alfabetização de adultos, em virtude das ações do governo, com prioridade absoluta para a erradicação do analfabetismo, cuja taxa era de 93% (PATEL, 2012).

- Desde a libertação de Moçambique do domínio colonial Português, a educação se constituiu como uma das principais apostas das políticas governamentais que fixaram metas e objetivos para a superação do grande atraso constatado neste campo. Como resultado desse esforço, em 1982, o país já se encontrava em vias de conseguir a universalização do acesso ao ensino básico, mas seus esforços foram interrompidos pela guerra de desestabilização que durou até à assinatura dos Acordos Gerais de Paz, em 1992.

- Moçambique foi vítima de uma guerra civil prolongada, tida como uma das mais brutais na África, durando por 16 anos (1976-1992). Esta guerra "orquestrada pelo regime do Apartheid da África do Sul no contexto da guerra fria, e protagonizada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), tinha o objectivo principal de desestabilizar a economia do país, enfraquecendo, assim, o regime no poder" (PATEL, 2012, p.03).

---

<sup>37</sup> Moçambique está dividido em 11 províncias, incluindo a cidade de Maputo que tem estatuto de província e governador provincial. Contudo, é muito frequente, mesmo a nível oficial, referir-se a Moçambique como tendo apenas 10 províncias, devido a não ser feita a separação entre a cidade e a província de Maputo. As províncias são administradas por governadores nomeados pelo Presidente da República.

<sup>38</sup> Em Moçambique o primeiro recenseamento ocorreu em 1997, tendo sido repetido em 2007, ficando assim estabelecido os anos terminados em 7 para a contagem periódica.

- Esses dezesseis anos de guerra trouxeram um enorme déficit para o setor educacional, em função da destruição de grande parte da infraestrutura escolar e desorganização do ensino formal, principalmente nas zonas rurais onde está a maior concentração da população do país.

- A assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o governo e a RENAMO retomou o processo de alfabetização, embora com falta de recursos humanos, materiais e financeiros, condicionando a educação de adultos a um plano secundário em virtude das políticas impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial, que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças. (PATEL, 2012).

- Mas em 2000, o governo volta a priorizar a alfabetização e educação de adultos e, as taxas de analfabetismo giram em torno de 50.4%, sendo 64.2% para mulheres e 34.6% para homens (população de mais de 5 anos de idade). Em zonas rurais a taxa de analfabetismo é de 65.5%, sendo 81.2% para mulheres (CENSO, 2007).

- Outro aspecto significativo em relação a estes índices de alfabetização é que somente a língua portuguesa era a única contemplada no processo, pois a língua na qual as pessoas sabem ler e escrever não era considerada como critério para se estabelecer as estatísticas de alfabetização no país. Mas esta realidade se altera a partir do censo de 2007, onde esta mudança de atuação do INE é resultado de uma intervenção específica da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos do MINED junto a esta instituição, para se ampliar o critério para as outras línguas, além do português.

Isso porque Moçambique é um país multicultural e multilíngue. Em Moçambique, existem cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, todas de origem Bantu. Nas zonas rurais prevalece o uso das línguas nacionais, sendo que todas têm uma forma escrita e dezoito destas línguas têm a ortografia padronizada. (PATEL, 2012)

Do mesmo modo como a palavra passou a circular no contexto brasileiro, Contador também deixa falar as vozes legais que anunciam a organização do sistema educacional, bem como a formação docente em seu aspecto legal e as vozes que dizem das necessidades e desafios para esta temática na realidade moçambicana.

- Em Moçambique, a lei que define o Sistema Educacional é a lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), de 1992, não é mesmo Nhanisse?

- Contador, posso dizer que "Moçambique introduziu em 1983 o Sistema Nacional de Educação (SNE) através da Lei nº. 4/83, de 23 de Março, que confere a educação como direito e dever de todos os cidadãos, abrindo desse modo a oportunidade e igualdade de acesso a todos os níveis de ensino. A referida lei é revista pela Lei nº. 6/92, de 6 de Maio, respondendo as exigências da nova era em que o país se encontrava, reformulando a estrutura educacional até então vigente" (NHANISSE, 2014, p. 43).

- Então, é essa voz (a da Lei nº. 6/92) que assume a palavra na roda para a apresentar a organização do ensino em moçambicano.

- O Sistema Educacional de Moçambique define-se em 3 subsistemas: ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar (art.6).

O ensino pré-escolar divide-se em dois níveis: o nível das creches, que atende as crianças de 0 a 2 anos de idade, e o nível do jardim de infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos de idade. A frequência é facultativa (art. 7).

O ensino escolar compreende i) o Ensino Geral, ii) o Ensino Técnico-Profissional e iii) o Ensino Superior. (art. 8).

O Ensino Geral, envolve o Ensino Primário e o Ensino Secundário Geral público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). (art.9 e 11). (MOÇAMBIQUE, 1992)

- Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em 3 ciclos de aprendizagem buscando oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes).

A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completos no ano de ingresso.

As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de 6 períodos com duração de 45 minutos, um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, sendo que em algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de 5 períodos de 40 minutos).

Depois de concluírem o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.

O Ensino Secundário Geral envolve dois ciclos: o primeiro ciclo compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. O segundo ciclo, abrange a 11ª e 12ª classes.

O Ensino Secundário Geral não é gratuito e não há exames de admissão. Para responder à demanda de alunos, este nível de ensino também oferece turmas no turno da noite.

O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se em dois níveis: o nível básico e o nível médio, ambos com a duração de três anos e está voltado para a formação na área comercial, industrial e agrícola.

O critério mínimo de ingresso é a conclusão da 7ª classe para o nível básico e, para o nível médio, a conclusão da 10ª classe do Ensino Secundário Geral ou do 3º ano do nível básico do Ensino Técnico-Profissional. Este nível de educação não é gratuito..

O Ensino Superior inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados bem como as Academias. Para ingresso no Ensino Superior, é exigido a conclusão da 12ª classe do Ensino Secundário Geral ou o equivalente do Ensino Técnico-Profissional e obter aprovação num exame de admissão. As instituições do Ensino Superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa, regulamentado através da Lei do Ensino Superior.

Além do ensino geral, ensino técnico-profissional e ensino superior, a Lei 6/92 apresenta o Ensino Especial, o Ensino Vocacional, o Ensino de Adultos, o Ensino à Distância e a Formação dos Professores como modalidades especiais, que integram o ensino escolar e regem-se por disposições especiais.

O ensino extra-escolar engloba atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica realizadas fora do sistema regular do ensino. (MINED- Plano Estratégico de Educação 2012-2016)

Assim, para melhor visualizar a organização do ensino moçambicano, Contador apresenta o quadro abaixo:

<b>PRÉ-ESCOLAR</b>
Creches
Jardim de Infância
<b>ENSINO ESCOLAR</b>
Ensino Geral
Primário - 1º ciclo (1ª e 2ª classes), 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e 3º ciclo (6ª e 7ª



classes)
O Ensino Secundário Geral 1º ciclo (8ª,9ª,10ª classes) e 2º ciclo (11ª e 12ª classes)
Ensino Técnico-Profissional
Nível Básico
Nível Médio
Ensino Superior
<b>ENSINO EXTRA-ESCOLAR</b>

**Figura 3 - Organização do Sistema de Ensino de Moçambique**

- O Ministério da Educação (MINED) é responsável pela elaboração das políticas nacionais e pelo seu acompanhamento e monitoria, garantindo as prioridades e os objetivos do Governo. Ao nível das províncias existem Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPECs) e dos distritos os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJTs). Estas entidades são responsáveis pela gestão local do sistema de Educação, desde a abertura de escolas primárias até a colocação e movimentação de professores. Está em curso um processo de descentralização da gestão das escolas primárias para os municípios. As instituições de Ensino Superior são autônomas do ponto de vista administrativo, financeiro, patrimonial e científico-pedagógico. O subsistema do Ensino Superior é coordenado pela Direção de Coordenação do Ensino Superior (DICES) do Ministério da Educação (Plano Estratégico da Educação 2010/2016 (PEE), aprovado pelo Conselho de Ministros).

- A formação docente em Moçambique, estrutura-se em três níveis: (i) nível básico para a formação de professores do ensino primário do 1º Grau, cuja habilitação para ingresso é a 7ª classe; (ii) nível médio para a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional, para os que possuem a 10ª classe do ensino geral ou equivalente; (iii) nível superior para a formação de professores para todos os níveis de ensino e o ingresso para os que completaram a 12ª classe do ensino geral, (art. 34). (MOÇAMBIQUE, 1992)

Quanto à formação docente em Moçambique, o governo possui um documento onde apresenta as propostas para tratar a formação dos professores. O documento elaborado pelo Ministério da Educação – MINED – intitulado “Estratégia

para formação de professores”, está organizado para um período de implementação em onze anos (2004 – 2015)<sup>39</sup>.

- A elaboração deste programa reconhece a necessidade de formar mais professores e melhorar a qualificação. Após um longo estudo e debate sobre a temática da formação docente, o ministério da educação identificou quatro áreas problemáticas: (i) **recursos humanos**, refere-se à necessidade de aumentar o número de professores formados, tanto no nível primário como no secundário, a fim de cobrir a expansão do sistema de ensino prevista no Plano Estratégico do Setor da Educação. No que tange esta questão outro complicador é a necessidade de formadores com qualificação e experiência para o exercício desta função. Também se inclui neste propósito a capacitação específica para gestores de escolas; (ii) **estrutura da provisão de formação de professores**, com a expansão do sistema de ensino, após a guerra civil, foi necessário o desenvolvimento de vários “tipos de modelos de formação de professores” para atender a demanda ocorrida. Diante disso, o programa prevê uma racionalização destes modelos, optando pelos que apresentarem aspectos mais positivos. Cria um Quadro Nacional de Qualificações com o objetivo de também criar estratégias para tornar a carreira docente mais atrativa; (iii) **instituições**, segundo o documento, a situação institucional da formação de professores é complexa, pois grande parte da formação inicial dos professores, essencialmente para o ensino primário, é realizada pelos: Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Colégios de ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo) e Institutos do Magistério Primário (IMAP).

- Exatamente, Contador, ocorrendo desigualdades significativas e uma falta de paralelismo em termos de estima entre os três tipos de instituição. A preparação de professores para o ensino secundário é teoricamente da responsabilidade do setor universitário, em particular da Universidade Pedagógica (UP), embora, na prática, muitos graduados do IMAP sejam colocados em escolas secundárias e muitos graduados da UP sejam colocados como formadores nos IMAPs e CFPPs. (MINED, 2004, p. 07)

---

<sup>39</sup> Para melhor nos situarmos nas propostas apresentadas é importante considerar a previsão de implantação do programa conforme o que diz no próprio documento: “o calendário para a implementação da estratégia de formação de professores está de acordo com o Plano Estratégico da Educação (PEE): 2004-2008. Nos casos em que tal se revelou necessário, o calendário foi ainda dividido em fases a curto prazo (2004-2008), a médio prazo (2009-2012), e longo prazo (2013-2015)” (MINED, 2004, p. 09).

- E a quarta área problemática refere-se à **natureza do ensino e da aprendizagem**, o documento situa a prática nas instituições de formação de professores e na sua extensão, nas escolas moçambicanas, como “desatualizadas e incompatíveis com as normas regionais e internacionais” tendo em vista o longo período de conflito interno que o país viveu. O governo anuncia a introdução de um currículo reformulado para o ensino primário e para a formação de professores.

Um aspecto significativo a ser considerado neste programa é a abertura para uma reavaliação e reformulação das condições à medida da sua implantação, pois reconhece o que é possível realizar mediante as condições apresentadas.

- Não se trata, por isso, de uma política centrada no que é ideal. Antes pelo contrário, as suas medidas baseiam-se na realidade concreta do país. Apesar disto, procura-se oferecer a melhor provisão possível de formação de professores dentro das circunstâncias actuais. Por esta razão, a política não deve ser considerada como algo fixo. A intenção é, pelo contrário, que as suas provisões sejam sujeitas a revisões constantes, podendo ser alteradas de acordo com as necessidades e conforme as circunstâncias, especialmente de ordem econômica. (MINED, 2004, p. 08)

- Em síntese, no que se refere às questões da formação docente e da educação em geral, podemos formular a problemática do ensino básico em três aspectos: (i) acesso limitado às oportunidades educativas, (ii) baixa qualidade do ensino e (iii) custo da expansão do acesso e da melhoria da qualidade do ensino. Quanto ao primeiro aspecto, estamos nos referindo às escolas do ensino primário que ainda não oferecem os dois primeiros ciclos, ou seja até a 5ª classe. E, mais restrito ainda é o número de escolas que oferecem até o 3º ciclo, o que significa que poucas crianças conseguem concluir o ensino primário em Moçambique. Quanto à baixa qualidade do ensino (aspecto segundo), apontamos para a grande quantidade de alunos por turma, numa média de 70 alunos, o que nas zonas urbanas, em função da falta de salas de aula, levam as escolas a funcionarem em regime de três turnos, o que ocasiona a diminuição do tempo de permanência dos alunos na escola, além da escassez de materiais básicos, deficiências na infraestrutura das escolas e a falta de formação pedagógica de 40% dos professores. E, quanto ao terceiro aspecto podemos dizer que apesar do aumento progressivo de verbas para a educação, ainda há uma forte dependência de ajuda externa que tem financiado mais da metade das despesas da educação. (NHANISSE e SINGO, 2014, p. 301-2).

Diante do exposto que aponta para as questões emergenciais, no plano educacional, com as quais Moçambique está envolto, faz-se necessário ressaltarmos que este país em quase quarenta anos de independência já alcançou ganhos significativos, mas assim como no Brasil, o caminho a percorrer é contínuo e exige que estejamos nos interrogando sobre: como abrir possibilidades para que a formação continuada de professores, perpassada pelo exercício do trabalho na escola, possa não se deixar capturar por linhas de normatização, que projetam um ideal de homogeneidade como fórmula de um bem viver e de alcance dos objetivos da educação?

É nesse nó problemático que a proposta de formação desenvolvida pelo Projeto Civitas tenta se inserir como possibilidade de visualizar aberturas para a construção de um espaço formativo propício à produção de outros sentidos, onde os sujeitos se sintam partícipes e encontrem modos de reinvenção deste espaço e, conseqüentemente, do seu próprio fazer pedagógico.

## 2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA-FORMAÇÃO: O PROJETO CIVITAS

Contador vai situando o percurso do Projeto Civitas, na perspectiva de recuperar um pouco desta história que o ajudará, no transcorrer da tese, a compreender as relações desenvolvidas no contexto da formação.

O Projeto Civitas, é um Projeto Institucional do LELIC/UFRGS e organiza-se desde o ano de 2002 na articulação entre Pesquisa e Extensão (e desenvolvimento), com o apoio financeiro de diferentes agências de fomento, além de aportes das prefeituras municipais do interior do Rio Grande do Sul, a partir dos convênios de cooperação firmados com a universidade.

- CIVITAS, uma sigla que quer dizer Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação, não é Kreutz?

- Sim, Contador, mas como digo em minha tese de doutorado, Civitas é mais que uma sigla, é uma “ideia-problema que pode explodir para uma proposta metodológica mais abrangente” (KREUTZ, 2009, p. 16).

- Pois é, Kreutz, mas eu diria que Civitas já é uma proposta metodológica, ou melhor, se faz presente enquanto espaço de formação justamente pelo desenho de seus constructos teóricos-metodológicos<sup>40</sup>. Mas permanece como uma "ideia-problema" porque nos leva sempre a pensar em como fazer com que o Civitas consiga transitar entre esse jogo de forças que estabilizam e encaminham para a normatização de procedimentos e uma possível formatação dos modos de pensar, ver e agir, tendendo à institucionalização do projeto (forças centrípetas) e, também, de forças que convocam a uma reinvenção constante (forças centrífugas), um movimento sem trégua para escapar das capturas, dos modelos e respostas universalizantes. E aí fica a questão: como fazer acontecer um espaço de formação sempre em vias de se reconstruir, de se reorganizar na emergência dos acontecimentos, do acolhimento do novo, do inusitado, dos sujeitos em sua multiplicidade?

Contador, em minha tese de doutorado, eu também conto como foi o início da construção deste projeto e posso dizer que “apesar de os objetivos gerais do projeto civitas, na versão aprovada [pelo] edital do CNPq<sup>41</sup>, estarem centrados na construção de um ambiente virtual de ‘simulação de cidades’, também estava prevista a formação de professores para trabalhar com uma metodologia pedagógica que privilegiasse a invenção e a criação pelas crianças” (MARTINS, 2009, p. 20).

- Então, Martins, o Civitas nasceu da intenção de se produzir um editor on line de cidades, (o jogo Città, um software livre) para que crianças da 3ª série<sup>42</sup> do ensino fundamental

---

<sup>40</sup> A metodologia do Projeto Civitas, no seu conjunto, foi discutida e proposta inicialmente por quatro pesquisadores responsáveis (Margarete Axt, Márcio André Rodrigues Martins, Leandro Andrade, Magali Longhi). Os modos de articular esta metodologia à sala de aula, numa proposta aos professores, de adesão criativa e inventiva, tornam-se preocupação e objeto de estudo e pesquisa, em especial, de Margarete Axt e de Márcio André Rodrigues Martins. (Axt e Martins, 2008, p. 138, nota 6).

<sup>41</sup> No ano de 2002 o Projeto Civitas recebe apoio através da aprovação no Edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq 09/2001 e ProTeM/Socinfo 01/2001 - Tecnologias para Desenvolvimento e Pesquisa em Conteúdos Digitais - (2002 a 2004), constituindo as ações pertinentes ao Civitas I.

<sup>42</sup> No ano em que o Civitas inicia as suas atividades ainda não há a implantação da política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Portanto, em 2002 a proposta de trabalho se dirige aos professores que atuam na 3ª série do ensino fundamental, o que atualmente corresponde ao 4º ano do ensino fundamental, agora com duração de 09 anos. E, apenas para fins de registro, ao analisarmos a legislação educacional brasileira, no que se refere à ampliação do ensino fundamental podemos observar: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

pudessem construir, coletivamente, cidades virtuais: num primeiro plano com materiais e tecnologias da sala de aula e, na extensão desta proposta, a utilização de tecnologias digitais, através do jogo em desenvolvimento pelo LELIC, desencadeando a necessidade de formação aos professores para a realização de uma prática pedagógica que contemple a invenção e a imaginação das crianças, em articulação ao uso das tecnologias na escola.

- Exatamente, Contador e Venâncio Aires é o primeiro município que adere ao projeto, a partir de um convite inicial para a realização deste trabalho, onde a única contrapartida é a de garantir aos professores da 3ª série do Ensino Fundamental, um espaço para reunião semanal dentro da sua carga horária de trabalho e a disponibilização de uma sala para a realização dos encontros nas escolas participantes ou na Secretaria Municipal de Educação (MARTINS, 2009).

- Sim e também é importante destacar, Martins, que a razão da escolha desta série para o desenvolvimento do projeto deve-se ao fato do estudo da cidade/município ser temática prevista no programa escolar, estando, assim, em sintonia com os objetivos e propósitos do currículo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>43</sup>.

O projeto foi ao longo dos anos recebendo apoio de diferentes órgãos, através da entrada em editais que incentivavam a exploração de conteúdos digitais para a educação, bem como o desenvolvimento de ações voltadas à formação docente, não é mesmo?

- Sim, Contador. Ao final de 2003 o projeto recebe novamente recursos<sup>44</sup> com ações direcionadas essencialmente para a formação de professores em serviço. Em 2004, com a participação da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS (PROEXT), é apresentada aos municípios uma proposta de convênio com contrapartida financeira, mas embora o trabalho tenha iniciado com o município de Venâncio Aires, é em Mato Leitão que ocorre a primeira assinatura de convênio. Em 2005, Venâncio Aires retoma o processo e encaminha carta de intenções para a formalização da parceria que ocorrerá no ano de 2006. Em 2004 também

---

<sup>43</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais – Os PCN’s, conforme definição do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender. Segundo as orientações dos PCN’s o currículo está sempre em construção e deve ser compreendido como um processo contínuo que influencia positivamente a prática do professor. Com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos os currículos devem ser revistos e sempre aperfeiçoados.

<sup>44</sup> Edital do SESu-MEC,

há a entrada de recursos<sup>45</sup> constituindo as ações no âmbito do CivitasII, a partir da aprovação do projeto: "Civitas II - Cidades Virtuais II: Tecnologias (e Metodologias) para Aprendizagem e Simulação" (MARTINS, 2009).

Contador que tem acompanhado as ações do Projeto Civitas, ao olhar para este movimento inicial, percebe que as proposições metodológicas formativas do projeto vão consolidando e delineando um modo de pensar e gestar do grupo de pesquisa, fortalecendo-se através da imersão no campo empírico, marcando uma aproximação entre pesquisadores e professores, entre escola e universidade, pois não há o prenúncio de que existe algo a ser implantado ou aplicado nas escolas e que produzirá determinado efeito ou resultado.

Como consta em um dos objetivos do projeto:

"criar condições de possibilidades para amplificação do projeto, não tanto pela convergência de alternativas de intervenção, criando modelos e padrões a serem "aplicados", mas antes abrindo espaços-tempos para a emergência de alternativas locais de in(ter)venção nos contextos educativos, pela via da diferença e da potência de criar (CIVITAS II, 2004).

Então, esta aproximação entre professor e pesquisador parece extrapolar do contato inicial entre os sujeitos para ganhar força e ampliar caminhos e propósitos de pesquisa, justamente pelo exercício da alteridade que se instala em cada um de nós pela linguagem e viabilizado pelos encontros dos grupos de estudos. O que inicialmente era a necessidade de uma formação docente vinculada ao desenvolvimento de um software - mas já de saída trazia a pesquisa atrelada ao acolhimento das vozes do outro (crianças e professores) - na continuidade, mostrou um desenho de formação, crescente comprometido com o colocar-se em relação ao dizer do outro, possibilitando a construção de relações dialógicas, pois é do encontro com o outro, da escuta atenta aos seus enunciados, que as demandas foram se apresentando e reconfigurando as ações do projeto.

Então, o que Contador observa como prioridade no desenvolvimento deste projeto de formação é a intenção de tecer um trabalho com o outro e não para o outro, embora também seja possível compreender que o "para" o outro venha significar cuidado e disposição em lhe ofertar alguma coisa, mas para que isso possa se configurar deste modo precisa ser colhido nos tensionamentos da relação

---

<sup>45</sup> Edital Universal/CNPq 19/2004

"com" o outro, onde este "para" não seria uma suposição prévia e unilateral do que o outro necessita, mas uma construção conjunta a partir da interação e da escuta.

Enfim, trazer o outro como força propulsora para o desenvolvimento de um trabalho é agir eticamente e entender que ao buscar o outro, pela dialogia e alteridade, também nos buscamos e nos completamos.

- Ou ainda, Contador, se me permites dizer: "trabalhar deliberadamente com o outro, forçando positivamente essa relação, é também uma maneira de estender o pensamento, alargar as ideias, esticar as relações sociais, alongar os jogos temporais, anteceder o futuro na memória do agora, desequilibrar as estabilidades fáceis e voar" (MIOTELLO, 2008, p.08).

Sim, Miotello, permitir o voo ou contribuir para que ele possa se realizar, também parece ser a afirmação de um compromisso da pesquisa e, conseqüentemente, de uma posição de pesquisador, que expressa o cuidado com os sujeitos do campo de pesquisa, no sentido de estabelecer condições para que estes assumam a autoria sobre o próprio processo de formar-se, exercitando um modo de operar que se prolonga para além da presença do pesquisador e da universidade. Criar vínculos e uma história de trabalho em parceria é objetivo anunciado: "atualizando possibilidades de experimentação-in(ter)venção que durem no tempo, para além do término dos projetos de pesquisa e parceria universidade-escola" (CIVITAS II, 2004).

Mas orientar o trabalho docente para a construção de cidades com os alunos, acontece aliado à preocupação de que o desenvolvimento de um jogo digital com fins pedagógicos não pode ocorrer à revelia de seus principais usuários, ou seja, como conceber até mesmo um protótipo do jogo sem ouvir o que dizem, o que pensam e como operam docentes e discentes no universo da sala de aula? Como pensar o desenvolvimento de um ambiente para a construção de cidades digitais sem que este seja tomado como um simples recurso tecnológico, usado para ilustrar ou até mesmo para trazer um pouco de novidade para a sala de aula?

- Ora Contador, ao acolher as ideias das crianças e professoras sobre como imaginam a vida na cidade, com suas estruturas, geografia, história, modos de viver, conviver etc, o trabalho de formação docente passa a operar na confluência de dois planos: ajudar na concepção e desenvolvimento do editor de simulação e "disponibilizar esta tecnologia para a sua incorporação ativa e efetiva ao programa e currículo da escola, contribuindo para criar espaços de deslocamento e mesmo de rupturas com as práticas e os conteúdos já institucionalizados" (AXT, 2005, p.31).



- Então, Axt, nesse movimento, é possível observar a caracterização de um trabalho de apoio ao professor...

- Isso mesmo, Contador, o propósito é acompanhar o professor para que ele possa, "fazer frente a uma demanda de diversidade em sala de aula, com vários grupos, cada um dedicando-se a realizar metas diferentes, em prol de um projeto comum" (AXT, 2007, p.92).

- Então, operar nesse eixo é tornar possível que as crianças desenvolvam uma autonomia em relação ao próprio percurso de aprender, sem que tenham que estar realizando a mesma tarefa e ao mesmo tempo. Busca-se ajudar o professor a encontrar mecanismos para lidar com esta movimentação na sala de aula, oferecendo condições para que as crianças cresçam em seus propósitos e participem ativamente, ao lado das professoras, no delineamento das diferentes possibilidades de alargamento do programa previsto para a série.

- E tem mais, Contador: é preciso "coordenar adequadamente os processos de discussão/integração dos estudos de grupo, bem como coordenar as operações de conversão dos estudos dos alunos em uma proposta concreta de construção de cidade, sem tirar-lhes o poder de decisão, nem as iniciativas das ações" (AXT, 2007, p.92).

- Exato, Axt, este aspecto diz respeito ao desenvolvimento de relações de convivência pautadas por uma ética que acolhe o posicionamento das crianças frente às problemáticas evidenciadas na construção da cidade, sem deixar de atender às demandas do currículo, mas envolvendo-os num processo de autoria sobre os encaminhamentos e percursos traçados para fazer crescer (viver) a cidade. Portanto, não é qualquer conteúdo, como também não é estudar qualquer coisa, mas pela via da construção da cidade uma demanda de conhecimentos específicos se atualiza e convoca à potencialização de outros saberes, o que vai exigir, por consequência, uma escuta atenta da professora para acolher e dar vazão a estas aberturas que se apresentam a partir da imersão dos seus alunos em processos de imaginação e de criação tecidos na construção das cidades. E assim, cabe ao professor, construir a sua proposta pedagógica que contemple a diversidade de conteúdos, ações e ideias em relação aos seus alunos.

- E ainda é possível e significativo que os professores e crianças possam: "relacionar-se entre si (os professores das turmas envolvidas), tendo em vista a cooperação entre as turmas de alunos (AXT, 2007, p.92).

- Claro, como os professores estão em processo de formação, organizados em grupos que trabalham com a mesma série, é possível e extremamente importante que desenvolvam entre si um trabalho coletivo, cooperativo, envolvendo inclusive a parceria entre as crianças que trocam ideias, materiais e partilham suas descobertas ao narrarem sobre a construção das suas cidades.

- E, continuando com a trajetória do Civitas, no ano de 2007, o projeto recebe novo apoio<sup>46</sup> e dá-se início ao Civitas III, com a continuidade do desenvolvimento do software de simulação de cidades (Città), cujos objetivos estão voltados para " (i) avaliar efeitos do uso do ambiente CIVITAS sobre os modos de construir conhecimento válido, os modos de imaginar/criar e os modos de cooperar; (ii) avaliar, juntamente com as prefeituras, com base nos primeiros resultados da pesquisa, os resultados advindos das mudanças em sala de aula, e as possibilidades de ampliação e de generalização do ambiente CIVITAS para outros contextos educativos ou de trabalho; (iii) dar continuidade ao desenvolvimento do ambiente CIVITAS para construção de cidades virtuais por simulação (...) em consonância com uma concepção ético-político-pedagógica, com aplicação aberta a diferentes contextos educacionais e/ou de trabalho profissional cooperativo" (MARTINS, 2009).

- Certo, Martins! Mas também é neste mesmo ano, que o município de Sobradinho realiza convênio com a UFRGS e começa o processo de formação docente com os professores da 3ª série do Ensino Fundamental. Já em 2008, com a entrada do Projeto Civitas no edital Pró-África<sup>47</sup> uma nova parceria é estabelecida e o leque de cooperação é ampliado para o plano das relações entre Países (Brasil/Moçambique) – Universidades (UFRGS e UP – Universidade Pedagógica de Moçambique), cujo propósito é o de estudar os avanços na prática docente, de professores em formação continuada, no âmbito do projeto de cooperação Brasil-Moçambique, considerando as experimentações em sala de aula, realizadas pelos professores, e os efeitos decorrentes das relações entre políticas- práticas- tecnologias- linguagens- pensamentos, bem como os efeitos de contágio dessas experimentações inventivas na sustentabilidade de uma rede caracterizada por variações de expressões culturais.

---

<sup>46</sup> Chamada pública 02/2006 - MCT/FINEP/MEC – Jogos Eletrônicos Digitais -

<sup>47</sup> Edital Pró-África: aprovação do edital referente ao Projeto Brasil-Moçambique: Formação Continuada em Serviço e Prática Docente em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (a construção de cidades como espaço para aprendizagens e simulação), processo 490562/2008-6, Edital MCT/CNPq 12/2008.

O Civitas Brasil-Moçambique<sup>48</sup>, entra em vigor a partir de 2009. Esta parceria envolve a coordenação compartilhada do grupo Lelic/UFRGS, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Margarete Axt e o núcleo de pesquisa do MDC/UP, coordenado pelo Prof. Dr. Félix Singo. Mas Nhanisse e Singo, poderiam nos contar o que é o MDC?

- Certamente. O MDC, Media Design Center, foi criado em 2004, está sediado no Centro de Informática da Universidade Pedagógica de Moçambique e realiza suas atividades voltadas para "o desenvolvimento de ambientes digitais de aprendizagem, estudos sobre a introdução e implementação das TIC na educação (em coordenação com MINED/MCT), cujo primeiro desdobramento consistiu no projeto de capacitação de professores do ensino secundário para o uso das TIC no processo de ensino aprendizagem e na capacitação dos gestores das salas de informática nas escolas de todo o país, principalmente daquelas escolas que já foram contempladas com equipamento informático. O Núcleo MDC é constituído por assistentes do Departamento de computação e pós-graduandos do MINFE (mestrandos em Informática Educacional)" (NHANISSE e SINGO 2014, p. 292-3).

- Então, meus amigos desta roda de conversa, em se tratando do Projeto Civitas Brasil-Moçambique, com base no relatório final, eu me habilito a fazer uma pequena síntese das missões de trabalho.

Este projeto englobou cinco missões de trabalho sendo que a primeira missão ocorreu no Brasil, no período de duas semanas (de 15/06/2009 a 27/06/2009) e contou com a presença do Prof. Dr. Félix Singo e da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Brígida de Oliveira. Esta missão envolveu reuniões de planejamento, encontros com autoridades dos municípios conveniados com o Projeto Civitas, visitas às escolas e workshops na universidade.

A segunda missão<sup>49</sup> foi aberta com atividades realizadas nas dependências da Universidade Pedagógica, Maputo, no Centro de Informática (CIUP/MDC), no período de 11/05/2010 a 20/05/2010.

Durante esta missão foram realizadas visitas às escolas participantes do projeto, encontro com os professores e visita às Instalações da Universidade Pedagógica, envolvendo reuniões com os diretores dos respectivos departamentos e centros de pesquisa; visita ao Instituto de Pesquisa em Políticas Públicas e balanço da missão.

---

<sup>48</sup> Civitas Brasil-Moçambique: projeto com duração de dois anos. Ao final de 2010, a equipe solicita ao CNPq a prorrogação para mais um ano, mediante apresentação de relatório parcial com indicadores consistentes para a continuidade. O CNPq aprova a prorrogação, com vigência para o período de 14/02/2011 a 13/02/2012.

<sup>49</sup> A segunda missão contou com a participação dos seguintes pesquisadores brasileiros: Dr<sup>a</sup> Margarete Axt, Dr. Márcio André Rodrigues Martins, Dda. Joelma Adriana Abrão Remião e Dda. Paloma Dias Silveira.

Já a Missão 3, transcorrida no período de 10/11/2010 a 18/11/2010, foi aberta nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com objetivo de realizar um seminário de estudos dos pesquisadores do Brasil e de Moçambique, no LELIC/UFRGS, tendo como enfoque a discussão parcial dos dados da pesquisa, tendo em vista a produção de relatório e a articulação das atividades na perspectiva do pedido de prorrogação do projeto. Uma demanda que surgiu nesta missão foi a de contribuir para a organização e manutenção de um curso de mestrado em informática educacional, a fim de dar suporte à formação de profissionais para atuarem nas propostas de inclusão digital nas escolas públicas de Moçambique.

A missão 4 foi realizada no período de 15/05/2011 a 02/06/2011 em Maputo, com a presença da mesma equipe de pesquisadores presentes na missão 2. Nesta missão ocorreu o Seminário de pesquisa com os alunos do mestrado em informática educacional (curso iniciado em 2009), compartilhado com a equipe de Moçambique – para pensar as condições das propostas de dissertação aplicadas ao campo da informática educacional nas escolas (a partir da intervenção da política pública de fomento à inclusão digital).

Também ocorreram reuniões de estudos e oficinas com os professores das escolas envolvidas com o Projeto Civitas. Os encontros realizaram-se nas escolas e também no Centro de Informática da Universidade Pedagógica. A fim de compor um plano de trabalho conjunto, aconteceram visitas às escolas e acompanhamento das aulas das professoras, principalmente para auxiliar na articulação de práticas mais inventivas acolhendo o uso do livro didático.

A missão 5 ocorreu no período de 01 a 12 de outubro de 2011, a partir da seleção em edital aberto pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no âmbito do Programa de estímulo à inserção internacional na pós-graduação, onde este pesquisador/Contador foi selecionado, visando atingir os seguintes objetivos: a) dar continuidade ao acompanhamento do trabalho docente das professoras nas escolas e à formação continuada em serviço, compondo práticas pedagógicas juntamente com as professoras, nas escolas envolvidas com o Projeto Civitas Brasil/Moçambique, b) conferir os resultados das intervenções de formação realizadas na missão anterior (maio de 2011) no que se refere aos efeitos e deslocamentos na prática pedagógica, constituindo novos dados para a tese, c) realizar atividade de tutoria na disciplina de Autoria coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem, ministrada pela Dra. Margarete Axt, no curso de Mestrado em Informática Educacional, no turno inverso ao da pesquisa; d) participar de reunião com o Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) a fim de conhecer os processos formativos propostos por essa instituição, na qual os professores recebem/receberam sua formação.

A realização desta missão possibilitou ao pesquisador o retorno ao campo empírico, no sentido de acompanhar os professores das escolas, e com isso contribuiu para a pesquisa mediante o investimento em encontros de formação com as professoras envolvidas com o Projeto Civitas Brasil/Moçambique, no que tange a esfera das relações de ensino-aprendizagem na sala de aula, conectando currículo e formação/capacitação tecnológica; bem como a composição de práticas pedagógicas juntamente com as professoras e alunos.

Como desdobramentos desta parceria destaca-se a colaboração no redesenho do curso de Mestrado em informática educacional da UP, a vinda de estudantes moçambicanos para realização de curso de mestrado e doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) e no Programa de Pós Graduação em Informática na Educação (PPGIE) da UFRGS, com apoio dos editais do CNPq/MCT - Mz.

Após esta breve retrospectiva das missões realizadas em torno do Projeto Civitas Brasil-Moçambique, Contador segue contando sobre o percurso do Civitas, no Brasil.

- Em 2008 uma nova prefeitura, no RS, também assina convênio com a UFRGS. Trata-se do município de Cruzeiro do Sul<sup>50</sup>, que inicia a formação dos professores do 4º ano. Em Venâncio Aires e Mato Leitão começa uma nova experiência com o Civitas, fruto do interesse dos municípios envolvidos que, ao avaliarem positivamente os resultados do trabalho realizado com os grupos em andamento, solicitam a ampliação do projeto para contemplar todo o núcleo dos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas envolvidas nesta formação foram denominadas de escolas piloto. Nesse processo as temáticas se diversificam conforme as especificidades de cada turma e ano, exigindo uma reorganização da proposta para acolher os diferentes contextos, ou seja, há uma nova transição do Civitas,

---

<sup>50</sup> O trabalho de formação com os professores de Cruzeiro do Sul iniciou no ano de 2008 com o acompanhamento do pesquisador do Lelic Márcio André Rodrigues Martins, que sempre foi um grande incentivador e empreendedor, no sentido de abertura de frentes de trabalho de extensão e pesquisa, principalmente no que se refere às negociações com os municípios conveniados. É justo ressaltar que os municípios de Venâncio Aires, Mato Leitão, Cruzeiro do Sul e Estrela, aderiram à proposta de formação do Civitas pelas ressonâncias positivas do trabalho desenvolvido por ele inicialmente, onde os demais pesquisadores do Lelic foram se inserindo, em apoio à demanda em expansão. Em todos estes municípios citados, as tratativas para o convênio foram executadas por ele, com acompanhamento e gerenciamento da Coordenadora do Lelic, Profa. Dra. Margarete Axt. Em 2008 o Civitas de Cruzeiro do Sul atendia um grupo de professores do 4º ano do ensino fundamental, envolvendo todas as escolas da rede. Também iniciava no ano seguinte uma proposta de formação para os gestores, envolvendo todos os diretores das escolas da rede, inclusive os diretores das escolas de educação infantil e a equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Pesquisador/Contador se insere neste município no ano de 2009, em parceria com o Prof. Márcio, participando das tratativas para a renovação do convênio e no acompanhamento destes dois grupos.

pois se até 2007 as ações estavam voltadas para o estudo das cidades, agora com a expansão outras temáticas do currículo assumem a centralidade e passam a ser discutidas com potencial para a construção de conhecimentos numa abordagem pautada pela invenção e imaginação (das crianças e dos professores) na articulação com o grupo de formação.

Em 2009, renovam convênio as Prefeituras dos Municípios de Venâncio Aires, Mato Leitão, Sobradinho e Cruzeiro do Sul. Em 2010, as ações se mantêm em Venâncio Aires, Mato Leitão e Cruzeiro do Sul. O município de Estrela adere ao projeto com a formação de um grupo de estudos de professores do 4º ano do ensino fundamental.

Em 2011, permanecem os Municípios de Cruzeiro do Sul, Estrela e Mato Leitão. Este último realiza-se com o desenvolvimento de uma proposta de trabalho para o atendimento à Educação Infantil de uma escola da rede.

Em 2012 a configuração do projeto em relação aos municípios participantes e os grupos de trabalho são mantidos, mas em Cruzeiro do Sul inicia um grupo de estudos com os professores da educação infantil de toda a rede e um grupo de formação específico para a equipe pedagógica da secretaria de educação.

Em 2013 e 2014, apenas Mato Leitão permanece com o grupo de formação da educação infantil.

É importante observar que o Projeto Civitas vai se organizando conforme as demandas de cada município e, também de acordo com o grupo de formadores disponível (mestrandos e doutorandos), onde esses, primeiro participam da formação, formando-se, só depois são formadores. Ao mesmo tempo em que esta organização vai ampliando e diversificando o campo de atuação, também vai encerrando um ciclo de trabalho. Porque a idéia é mesmo a de construir com os grupos um modo de operar e de se relacionar com a formação, com o aprender e ensinar, com o conhecimento, sem que necessite da presença sistemática da universidade. Há um pacto construído de que os sujeitos são responsáveis pelas possíveis transformações que vão engendrando ao longo do percurso, portanto é fundamental que tenham autonomia para traçar o próprio caminho, pois as bases para sustentá-lo foram constituídas no coletivo.

Assim, para permanência e renovação do convênio nos municípios em que já há um longo período de trabalho, o Projeto precisa se reinventar para puxar o fio da meada que ainda não foi tramado. É preciso cuidar para não gerar dependências e mecanizar um processo que é rico pela dinâmica do encontro com os

tensionamentos produzidos. Por isso, é preciso entender que a vitalidade e a atualidade do projeto está na possibilidade de se metamorfosear constantemente, de um aprender a cessar para reiniciar de outro modo.

Mas além desse entendimento que é próprio da realização do trabalho de campo e da pesquisa, o aspecto político e administrativo destas parcerias também precisa ser considerado, pois significa entender que a formação está perpassada por políticas públicas e também ancorada num plano de trabalho da gestão pública, que para se realizar necessita, muitas vezes, vencer as burocracias e trâmites processuais da própria administração para programar o convênio. Soma-se a isso, ainda as transições dos períodos eleitorais e novas plataformas de governo.

Contador, com a ajuda dos seus interlocutores, contou um pouco sobre a inserção do Projeto Civitas nos municípios, a partir dos convênios realizados, a fim de apresentar as parcerias firmadas entre a Universidade e as Prefeituras municipais do Rio Grande do Sul, bem como a entrada desta proposta de pesquisa-formação, no cenário internacional através do Projeto Civitas Brasil-Moçambique.

Com a apresentação destas informações, Contador vai situando o percurso do Projeto Civitas (2002/2014), na perspectiva de recuperar um pouco desta história<sup>51</sup> que o ajudará, no transcorrer da tese, a compreender as relações desenvolvidas no contexto da formação, embora o período tomado como foco desta tese contemple apenas as ações desenvolvidas entre 2009 e 2012, pertinentes ao Município de Cruzeiro do Sul e o período de 2009 a 2011 que envolve a parceria entre a Universidade Pedagógica de Moçambique e a Ufrgs.

Para dar visibilidade a estas ações descritas, Contador sintetiza o número de escolas, alunos envolvidos e o número de professores em formação em uma tabela<sup>52</sup>:

---

<sup>51</sup> A reconstrução deste percurso histórico do Civitas acontece com base na tese de doutorado de Márcio André Rodrigues Martins (pesquisador do LELIC), bem como das publicações da Profa. Dra. Margarete Axt (Coordenadora do LELIC) e consultas aos projetos encaminhados para aprovação nos editais e nos seus relatórios finais.

<sup>52</sup> A organização dos dados na tabela foi se constituindo a partir do trabalho de garimpo do Contador nas pesquisas já concluídas em torno do Civitas (teses e dissertações), relatórios de ação de extensão inscritos no sistema da PROEXT/UFRGS e nas anotações do diário de campo do pesquisador (autor desta tese) no acompanhamento da formação que realizou em diferentes grupos e municípios.

<b>Ano</b>	<b>Município</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Nº aproximado alunos/turma</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>Professores Envolvidos</b>
<b>2002</b>	Venâncio Aires	03 (3ª série)	20	60	03
<b>2003</b>	Venâncio Aires	03 (3ª série)	20	60	03
<b>2004</b>	Venâncio Aires	06 (3ª série)	20	120	06
<b>2005</b>	Mato Leitão	03 (3ª série)	15	45	03
<b>2006</b>	Venâncio Aires	05 (3ª série)	20	100	05
	Mato Leitão	03 (3ª série)	15	45	03
<b>2007</b>	Venâncio Aires	05 (3ªs)	20	100	05
	Mato Leitão	03 (3ªs)	15	45	03
	Sobradinho	07 (3ªs)	20	140	07
<b>2008</b>	Venâncio Aires	05 (3ªs)	20	100	05
		01 Piloto (04 turmas)	20	80	04
	Mato Leitão	02 (Multis.)	05	10	02
		01 Piloto (05 turmas)	20	100	05
		03 (3ªs)	15	45	03
	Cruzeiro do Sul	06 (3ªs)	15	90	06
	Sobradinho	07 (3ªs)	20	140	07
<b>2009</b>	Venâncio Aires	05 (4ªa)	20	100	05
		01 Piloto (04 turmas)	20	80	04
	Mato Leitão	02 (Multis.)	05	10	02
		01 Piloto (06 turmas)	20	120	06
		03 (3ªs)	15	45	03
	Cruzeiro do Sul	06 (4ªa e 5ªa)	15	90	12
		11 (gestores)	-	-	16
	Sobradinho	07 (4ªa)	20	140	07
	Maputo	03 (3ª s)	70	210	03
<b>2010</b>	Venâncio Aires	05 (5ªa)	20	100	05
	Mato Leitão	02 (Multis.)	05	10	02



		01 Piloto (05 turmas)	20	100	05
	Cruzeiro do Sul	06 (4ª e 5ª)	15	90	12
		11 (gestores)	-	-	16
	Estrela	13 (4ª)	20	260	13
	Maputo	03 (3ª s)	70	210	03
<b>2011</b>	Mato Leitão	01 (30 turmas) Ed Infantil	10	300	30
	Cruzeiro do Sul	06 (4ª e 5ª)	15	90	12
		11 (gestores)	-	-	12
		SMEC	-	-	05
Estrela	14(4º ano)	20	280	14	
Maputo	03 (3ª s)	70	210	03	
<b>2012</b>	Mato Leitão	01(30 turmas) Ed. Infantil	10	300	30
	Cruzeiro do Sul	06 (4ª e 5ª)	15	90	12
		11 (gestores)	-	-	12
		SMEC	-	-	05
	06 (Ed. Infantil)	16+23+19+15+15 +15	103	06	
<b>2013</b>	Mato Leitão	01(30 turmas) Ed. Infantil	10	300	30
<b>2014</b>	Mato Leitão	01(30 turmas) Ed. Infantil	10	300	30

Figura 4 - CIVITAS 2002- 2014

### 3. NA RODA DA PESQUISA-FORMAÇÃO, OS FIOS QUE TECEM O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA TESE...

Contar sobre os trajetos percorridos num coletivo que se faz voz a cada encontro e produzir um olhar atento, crítico-reflexivo a respeito do próprio trabalho, não é tarefa simples de se realizar. Exige um cuidadoso e amoroso exercício de adentrar o campo empírico<sup>53</sup>, numa atitude de implicação com o contexto, onde o que está em jogo não são apenas os interesses individuais do pesquisador e demais sujeitos, mas os interesses e demandas coletivos. Requer, também, um envolvimento com o outro, uma atitude de respeito ao outro e a si mesmo, fazendo crescer, ampliar a relação eu-outro. Este momento de entrada e vivências no campo empírico, nesta tese, Contador nomeia de **Plano dos Encontros**.

Na continuidade desse processo, há a necessidade do afastamento da ação experimentada para colocar foco na escrita da tese<sup>54</sup>. Contador, pela sua posição exotópica, pode olhar de longe o vasto campo das suas vivências, das suas experimentações, colocando-se numa atitude contemplativa, que se faz estética novamente pelo exercício cuidadoso, amoroso e empático que ele (o Contador/pesquisador) dirige ao seu objeto de contemplação (as narrativas dos professores no espaço de formação constituído pelas linhas que tecem o Projeto Civitas). Este afastamento possibilita ao Contador um excedente de visão, que lhe dá condições de olhar com mais nitidez para os percursos e acontecimentos vividos no plano dos encontros, possibilitando novos (outros) sentidos.

- E, lembre-se Contador: é “no âmbito da atividade de contemplação estética que se desenrola um novo presente-em-ação, deixando subsistir um passado de experimentações em busca de um por vir e/anunciando-se em texto escrito” (AXT, 2011b, p. 114).

Então, é este momento, posterior<sup>55</sup> à entrada no campo de pesquisa, nesta tese, que Contador chama de **Plano da Escrita**.

---

<sup>53</sup> Plano da Imaginação (AXT, 2011b) – Momento de entrada no campo empírico, do pesquisador situar o *locus* da sua problematização e de viver as experimentações na assunção de um ato ético e político.

<sup>54</sup> Plano da Imaginação (AXT, 2011b) – Momento de afastamento do campo empírico, abrindo-o à contemplação.

<sup>55</sup> Para fins de apresentação de uma organização metodológica os planos foram colocados de maneira sucessiva, ou seja, num primeiro momento o plano dos encontros, num segundo momento o

Ao escolher as narrativas como um modo de pensar e escrever sobre a experiência e, em diálogo com Bakhtin, Contador adentra as histórias desse tempo vivido e experimentado nos encontros do Projeto Civitas. Histórias que se atualizam no tempo presente pelo exercício de uma escrita em acontecendo, portanto também gestada nessas vivências e experimentações.

Assim, Contador, ao revisitar o campo empírico da ação experimentada, ancorado pela sua posição exotópica e munido de um excedente de visão, conquistado por este lugar de afastamento, busca compreender as **relações** que se estabelecem na construção coletiva de um espaço de formação docente.

Então saiba, Contador, que [...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo. (BAKHTIN, 2010a, p. 04).

Bakhtin tece este enunciado num longo ensaio, aqui no Brasil incluído no volume *Estética da criação verbal - O autor e o herói* (na edição de 1992) ou *O autor e o personagem* (na edição de 2010), no entendimento de que a relação arquitetonicamente produzida entre estes (do autor com a personagem) deve ser vista tanto em seu fundamento “geral e de princípio” quanto nas peculiaridades individuais de que ela se apresenta em determinada obra ou autor. E busca validar sua argumentação na análise das obras de Dostoiévski, Púchkin e outros.

É a relação entre o autor e seu personagem, que marca uma diferença significativa entre o romance e outros gêneros, pois para Bakhtin a criação estética

---

plano da escrita. No entanto, a intenção não é a de polarizar a pesquisa em etapas: primeiro o contato com o campo, depois a escrita da tese. Na verdade, os planos operam de modo processual, imbricados entre si e acontecem numa relação de coexistência. Quanto a isso, Axt, 2011b, também observa: “ao mesmo tempo em que o ato de passar a escrever um relatório de pesquisa dá por suposto a idéia de encerramento de uma primeira fase, inaugurando uma espécie de ruptura com o vivido-experenciado no plano (anterior) da pesquisa-em-ação, o curso da vida em sua duração continua indiviso: é o pesquisador em sua continuidade do viver que encerra a sua visita ao campo da ação experimentada para dar-se um novo tempo, o tempo da escrita, um tempo que não necessariamente tenha iniciado somente após a saída de campo. Pode haver e via de regra há um tempo de intersecção em que o pesquisador se desdobra, se desenrola em dois” (p.114).

acontece na relação entre estes dois participantes (autor e herói ou autor e personagem)<sup>56</sup> cujas consciências não devem coincidir.

Na continuidade desta abordagem, Bakhtin diferencia três componentes: a realidade, o sujeito físico (o autor-pessoa/autor-homem), e o sujeito não-físico (o autor-criador). A realidade é o contexto axiologicamente construído, gestado no acontecimento das interlocuções. É, pois, nesta realidade que o autor-pessoa (sujeito do acontecimento ético e social da vida) vai realizar o seu recorte valorativo do contexto para inseri-lo em outro plano, o plano contemplativo estético, agora sob a égide das suas próprias construções valorativas, assumindo uma posição discursiva ativa.

Assim, estes recortes se reconfiguram na composição de uma outra situação enunciativa, a partir do momento que ocorre um novo arranjo no contexto da obra e tecem outra rede de relações.

Considerando a realização desta pesquisa e seu percurso metodológico, Contador apreende desta perspectiva bakhtiniana que da sua posição, o pesquisador (autor-pessoa) ao recortar o plano dos encontros (contexto vivido e experimentado no campo empírico) realiza uma transposição deste contexto de realidade, agora apartado das suas vizinhanças, para o plano da tese (plano da escrita) reconstruindo-o em suas narrativas, onde o que era recorte passa a constituir-se em um todo ordenado esteticamente, inserindo-se no discurso científico.

Nesse movimento, o autor/pesquisador com sua visão privilegiada de Contador, conta/escreve/narra na possibilidade de acolher a palavra do outro, as outras vozes (dos sujeitos personagens em interação no campo de pesquisa, dos sujeitos personagens teóricos que dialogam com o Contador e ajudam a sustentar o seu dizer) ressignificando-as em outro plano axiológico.

- E isso, Contador, porque o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores. E é o autor-criador materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano

---

<sup>56</sup>Estaremos sempre nos referindo ao termo personagem, como consta na edição da obra que estamos referenciando: Estética da Criação Verbal, 2010a, em vez de herói, como aparece na edição de 1992.

de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo e sustentando essa nova unidade. (FARACO, 2005, p.38-9).

Sendo assim, o autor/pesquisador além de compreender teoricamente este movimento, precisa ser capaz de realizá-lo em sua escrita da tese. Ou seja, precisa transcender em suas narrativas o próprio recorte valorativo do contexto, deslocando-se para a posição de Contador (*uma voz segunda*, como insiste Bakhtin), para que possa compreender criadoramente as relações estabelecidas no espaço de formação docente em estudo.

- E, lembrando Contador: a linguagem não deslocada (isto é, se a voz do escritor como pessoa permanece como tal) é, para Bakhtin, ingênua e inadequada para a autêntica criação estética. O escritor é, então, a pessoa capaz de trabalhar numa linguagem enquanto permanece fora dessa linguagem. (FARACO, 2005, p. 40).

- E então, Faraco, conforme tu colocas, mesmo que a voz do autor-criador seja a voz do autor-pessoa e em meu caso, mesmo que a minha voz de Contador, seja a voz do pesquisador, ela só será esteticamente criativa se houver deslocamento, se o pesquisador conseguir trabalhar em sua linguagem, colocando-se fora dela, olhando de fora, rico em excedente de visão e conhecimento para tecer seu mundo esteticamente. E sou eu, o Contador, quem lhe ajuda a persistir neste movimento de extraposição.

Por este caminho, Contador pode se colocar nesta pesquisa como "catador" de pontos que tensionam as relações tecidas no espaço de formação, através dos enunciados colhidos pelo pesquisador, escutando amorosamente o que dizem/narram/contam os sujeitos, para destacar alguns sentidos produzidos nessa interação que o ajude a compreender as itinerâncias da formação docente em serviço, pela voz dos sujeitos envolvidos.

### 3.1 PESQUISAR-NARRAR NO PLANO DOS ENCONTROS

No plano dos encontros, o Contador está imerso no campo empírico (os grupos de estudos em Cruzeiro do Sul e Maputo) onde essa imersão é ato ético e

político porque implica viver os percursos da formação na relação com o outro, sendo tecida num coletivo e envolta pela construção de um “comum”.

Para pensar sobre o sentido da construção de um propósito comum no processo de constituição das relações entre os sujeitos e suas ações na produção de um espaço de formação, o Contador segue a concepção de *comum* e *comunidade* desenvolvida por François Jullien (2009).

- Na minha perspectiva o “comum” é um conceito que não é lógico (ou derivado da razão) como o universal, tampouco econômico (ou derivado da produção) como o uniforme, mas que, em sua essência, é político: o comum é aquilo de que temos parte ou tomamos parte, que é partilhado e do qual participamos". (JULLIEN, 2009, p.36).

Os encontros, em sua processualidade, se constituem por atividades verbais narrativas dos sujeitos que as engendram, organizando o componente “**material**” (a palavra) e o componente “**conteúdo**” (ético-relacional e cognitivo-temático) das mesmas. Neste contexto narrativo, com base em Axt (2011a), pode-se dizer que o foco já é estético, na medida em que os professores participantes enquanto vozes perspectivadas pela sala de aula, ao narrarem, narram o que contemplam em seu afastamento da mesma: excedente de visão que em sua atividade verbal de acabamento (provisório) institui-se como atividade estética, erigindo a sala de aula em foco de atenção, olhando-a como um objeto a receber acabamento, e neste sentido um **objeto estético**.

Para Bakhtin (2010c) o componente “**forma**” em que se produz uma determinada expressão (verbal, no caso) pode ser compreendido a partir do interior do objeto estético. Em nosso estudo, se a sala de aula se constitui para os professores em objeto estético a ser narrado, para o Contador/pesquisador as narrativas, que se desenvolvem no exercício da atividade estética realizada nos encontros com os sujeitos, é que serão tomadas como objeto estético a ser contemplado por ele, no plano da escrita, plano em que as retomará num processo analítico-interpretativo, mas que não deixará também de ser estético.

Sendo assim, as narrativas produzidas nos encontros apresentam-se para o pesquisador, no plano da escrita, como um objeto estético, sendo constituídas por um conteúdo ético-cognitivo (as temáticas discutidas, a atividade verbal realizada pelos sujeitos ao se expressarem, seus atos, as relações produzidas...), um material

(a palavra) e uma forma (que é o modo como os sujeitos se expressam, que no caso é o narrativo...).

- E quando escrevo sobre o problema do conteúdo, do material e da forma, interessa o estudo de “como a forma, enquanto expressão verbal de uma relação subjetiva e ativa com o conteúdo, pode tornar-se uma forma criativa que realiza o conteúdo” (BAKHTIN, 2010c, p. 59).

- Pois é Bakhtin, nesta tese, eu, enquanto Contador, busco realizar uma narrativa analítico-interpretativa (também estética) que venha tecendo os percursos dos sujeitos em um espaço de formação, ao evidenciar o funcionamento da atividade estética, fornecendo-nos pistas para compreender modos de (est)etizar a pesquisa-formação.

Pesquisador e parceiros, no plano dos encontros, expressam um conteúdo ético-cognitivo perspectivado pela sala de aula, através de narrativas que se instauram num movimento de atividade estética.

Assim, considerando que cada sujeito faz um recorte, uma seleção sobre determinado momento da realidade experimentada, pode-se dizer que o processo enunciativo produz-se como atividade estética singularizante, na medida em que tanto professor quanto pesquisador narram o que contemplam a partir de uma posição enunciativa única. Então, mesmo que contassem a mesma história, não seria do mesmo jeito (com a mesma “forma”). Cada narrativa é diferente, perpassada por pontos de vista diferentes, analisadas e e/anunciadas a partir de posições que não coincidem.

Sendo assim, no plano dos encontros, dentro das possibilidades de abordagem de um conteúdo, cada sujeito recorta um foco temático ou relacional, extraindo-o e separando-o em relação ao acontecimento para produzir seus enunciados.

- E esses recortes, conteúdo expresso em forma narrativa, são como eu digo , um “fragmento do acontecimento” (BAKHTIN, 2010c, p.60).

Com isso, o Contador entende que a atividade estética ao se processar no âmbito dos encontros, opera na formação e na pesquisa, tecendo as relações entre os sujeitos e destes com a formação, entre o conteúdo ético-cognitivo e a vida subjetiva, singular, única de cada sujeito. E isso porque, convém lembrar, que para além de uma análise científica ou uma sistematização filosófica, é a intuição estética que se responsabiliza por produzir, para um determinado conjunto de fatos soltos

entre si, uma unidade de realidade, enlaçando comportamento (ético-relacional) e conhecimento (temático-cognitivo) enquanto vida concreta e humana.

Para o pesquisador, “trajetar<sup>57</sup>” diz do modo como nos movimentamos no encontro com os sujeitos nos espaços de formação, das nossas intervenções, das interações que vão desenhando e compondo este espaço e como vamos nos colocando na pesquisa, no dizer desta tese.

O **diário de campo**, neste estudo, é uma ferramenta que acompanha o pesquisador, que o ajuda a trazer para o processo das narrativas (o momento da escrita para a pesquisa), o movimento das experimentações vividas na interação com os sujeitos para além de uma reconstituição, um enquadramento da vida nas páginas que se fazem registro. É um diário com textos, esquemas, *fluxografos*<sup>58</sup>, pistas que orientam, interrogam, problematizam um pensar que se faz na experimentação.

- Eu gostaria de registrar que "o diário de bordo (ou caderno de notas) exercita em particular uma escrita feita de intensidades-afecções-sensações. Também o fluxografo concentra um esforço na captura dos fluxos de sentidos em si mesmos, compondo-se de traços, riscos, palavras, siglas, cores, desenhos (excrições, ou o que é crivado para fora e no fora), aquilo que o catador-de-sentidos tiver à mão para proceder à captura. Nada impede que o caderno de notas (ou diário de bordo) contenha fluxografos em meio às suas escritas; ou que vídeos e fotografias componham ou constituam diários de bordo (ou caderno de notas)". (AXT, 2011b, p.112)

- Em o “Tempo e o espaço nas obras de Goethe”, eu escrevo sobre a importância da visibilidade para este escritor. Goethe não via com bons olhos as palavras que não traziam uma experiência propriamente visível. Ele, após visitar Veneza, disse: “- Pois bem, graças a Deus, Veneza já não é para mim apenas uma simples palavra, um nome vazio que tão amiúde me assustava, o inimigo mortal dos sons sem sentidos” (BAKHTIN, 2010a, p. 228).

---

<sup>57</sup> Trajetar, termo utilizado no sentido apontado por Axt (2011b, p. 103): “o trajeto constitui-se na experiência, ou melhor, o trajeto constitui a experiência, a experiência é feita de ação, de percepção, de afecção”. E, ainda, trazendo Deleuze (1997), Axt diz: “o trajeto não apenas se confunde com a subjetividade de quem percorre um certo espaço-ambiente, mas também com a subjetividade do próprio espaço-ambiente em si (seja o que ele contém, seja o que o contém), na medida em que reverbera em quem o percorre” (p.101).

<sup>58</sup> Fluxografo: designação criada por Axt(2011b) para um modo de anotações dos fluxos de sentidos capturados num determinado contexto, composto de riscos, palavras, traços, apontamentos, esquemas...



- Então, Bakhtin, Veneza se faz sentido para Goethe pela compreensão do olhar, pela imersão em seu tempo e espaço, pelas impressões que pôde registrar e com elas produzir suas relações, tornar visível para si o sentido da palavra.

- Pois é, Contador. Goethe, em Poesia e Verdade, relata sobre um procedimento a que recorria para as suas escritas: lançava um objeto ou região que achava interessante no papel com auxílio de poucas linhas, os detalhes ele completava com palavras que escrevia ali mesmo no desenho. Esses surpreendentes híbridos artísticos permitiam-lhe restaurar com precisão na memória qualquer região que pudesse lhe servir para um verso ou um relato. (BAKHTIN, 2010a, p. 228-9).

Assim, Goethe dava visibilidade aos seus percursos e os tornava possíveis de serem complementados e, no apurar de suas observações, na visibilidade de seus apontamentos, a sua surpreendente habilidade de ver o tempo no espaço.

Do mesmo modo, os apontamentos que compõem o diário de campo, os “fluxografos” (Axt, 2011b), ou os “híbridos artísticos” de Goethe (Bakhtin, 2010a), são “ferramentas que exercitam a expressão das imagens-percepções-sensações-afecções e das lembranças-imagens servindo de suporte cronotópico para o sentido” (AXT, 2011b, p.112).

O Contador, enquanto sujeito que escreve suas narrativas, investido de uma posição exotópica-estética, procura desenvolver uma escuta atenta e sensível à voz (as vozes) do outro, cuidando para também ouvir a si mesmo, construindo “contrapalavras” (respostas ao interlocutor a partir da relação alteritária) na perspectiva de uma compreensão responsiva e criadora, fruto dos sentidos produzidos na interação com o outro (os sujeitos, a cultura, o contexto, as ideias, a teoria...).

O modo como os sujeitos enunciam e o que enunciam, nesta pesquisa, não é instrumento nas mãos do Contador para traçar definições de suas personalidades, muito menos para encerrá-los em ideias pré-concebidas e homogeneizantes.

O Contador não busca se aproximar do outro para neutralizá-lo, para enquadrá-lo em suas concepções, pois se assim o fizesse estaria objetificando completamente o outro (sujeito da sua interação) e, conseqüentemente, a si mesmo.

E, quanto a isso, eu diria que: [...] a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico*, diante do qual ele responde *por si mesmo* e se revela livremente. A

verdade sobre o homem na boca dos outros, não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade à *revelia* transforma-se em *mentira* que o humilha e mortifica caso esta lhe afete o 'santuário', isto é, o 'homem no homem' (grifos do autor) (BAKHTIN, 2010b, p. 67).

Portanto, o que o Contador pretende com suas narrativas é dar visibilidade à produção de um coletivo que se expande e se potencializa quando considerado em suas relações com o outro.

Então, no Plano dos Encontros, temos o exercício do pesquisador como formador nos grupos de estudos constituídos a partir das parcerias firmadas em torno do Projeto Civitas.

### 3.2 PESQUISAR-NARRAR NO PLANO DA ESCRITA

Com o compromisso de narrar as experimentações vividas num espaço de formação docente, acolhendo a voz do outro sem deixar desaparecer a própria voz, numa situação de pesquisa acadêmica, o Contador se interroga sobre a validade, no campo das pesquisas científicas, de modos distintos de expressão do conhecimento, neste caso, as suas narrativas.

- Nilda Alves (2000, p. 03), tu também te questionas a esse respeito, quando trazes para discussão o uso das narrativas em pesquisa, pois entendes que os sujeitos imersos numa convivência diária, sentem necessidade de passar ao outro os conhecimentos que vão acumulando e fazem isso contando histórias.

- Olha, Contador, "é preciso que eu incorpore a ideia que ao dizer uma história, eu a faço e sou um narrador praticante dos relatos que chegam até mim, neles inserindo o fio do meu modo de contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do aprenderensinar<sup>59</sup>. Acrescento ao grande prazer de contar histórias, o prazeroso ato da pertinência do que é científico. É possível? (ALVES, 2000, p. 03).

---

<sup>59</sup> Nilda Alves (2010, p. 186), explica que em pesquisas no/dos/com os cotidianos, os termos são grafados da maneira apresentada (escritos juntos), embora tenhamos aprendido a vê-los dicotomizados pela lógica desde a Modernidade, para indicar que as dicotomias têm representado limites que precisamos superar para criar conhecimentos em relação às ações dos 'praticantes' nas redes educativas cotidianas.

- Então, se os sujeitos contam histórias sobre o seu viver a prática pedagógica, tu, enquanto pesquisadora, te colocas como um “narrador praticante dos relatos que chegam” e, ao narrá-los tu inseres o teu modo de contar. Mas ainda assim tu te questionas se é possível agregar à arte de contar histórias o “prazeroso ato da pertinência do que é científico”, não é mesmo?

- Sim, e ainda pergunto mais: é possível transmitir o que for sendo apreendido/aprendido, nos processos de conversar com professoras, da mesma maneira como transmitia o que acumulava/via/observava em uma pesquisa dentro do paradigma dominante?

- Exato, mas ao colocar esta pergunta, tu entendes que é necessário uma outra escrita para além da já aprendida.

- Há assim, uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; aquela que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; aquela que pergunte muito além de dar respostas; aquela que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, 2000, p. 03-4 – grifos da autora).

Então, o desafio para o contador é o de desenvolver uma escrita narrativa que possa se inscrever nos enunciados da pesquisa em ciências humanas, no campo da educação, contribuindo para ampliar as possibilidades de expressão e experimentação dos modos de dizer, conhecer e viver as relações tecidas entre os sujeitos nos espaços/tempos da formação.

- Mas ao pensar a pesquisa no campo das ciências humanas também pergunto: "quando a pesquisa em educação trata com o ser-em-processo-de-ser, imerso em uma realidade sempre outra, em escoamento no fluxo da duração, quando concentra sua atenção em sujeitos-em-relação, com potência de agir e e/anunciar; como pode essa pesquisa se deter sobre a mobilidade em mudança contínua, produzir dados de pesquisa e analisá-los? Tratar-se-ia mais de narrativas do que de discurso científico? Quando esse processo enunciativo do pesquisador, profundamente contaminado pelo lugar único que ocupa na relação com o alter da pesquisa, no fluxo da duração e do ser-em-processo, sendo sempre estrangeiro aos

processos e fluxos pesquisados, sem mencionar os próprios sujeitos da pesquisa, como garantir precisão a toda a empreitada investigativa"? (AXT, 2011b, p. 106)

- Com base em Bergson, tu colocas que entre a ciência e a filosofia estão as ciências humanas e as ciências sociais. Embora estas estejam mais próximas da filosofia, numa determinada perspectiva, em toda extensão destes campos disciplinares o conhecimento produzido não precisa abster-se da precisão.

- Isso mesmo, pois não há incompatibilidade entre os modos de pensamento filosófico e científico desde que o pesquisador se coloque primeiramente e de saída no tempo enquanto duração, assim exercitando a intuição; a partir daí seria viável exercitar também a análise segundo um modo de pensamento da ciência, pois o que é movimento e indiviso sempre pode ser imobilizado e recortado, assim como a percepção recorta a coisa-objeto do fundo extensivo da matéria. O que seria inviável seria proceder ao contrário, a partir de uma ótica científica que trata da imobilidade, querer recuperar o movimento do tempo em sua duração (AXT, 2011b ,p. 109-10)

As narrativas tecidas pelo Contador narram um tempo vivido nos encontros de formação, acolhendo um passado que tem muito a dizer, assim como anunciando o que está por vir, o diálogo com o leitor. No que tange à memória do passado, não se trata de um passado aprisionado a um tempo cronológico, sucessivo, onde a própria narrativa se perderia em descrições e sucessões de acontecimentos. Mas de passado que não desfaz o presente, que se atualiza em devir, enquanto memória do futuro.

Narrar faz-se, então, “no tempo enquanto duração” (Bergson, 2006), no acontecendo da vida da pesquisa-formação, da escrita vivida, experimentada, encarnada de sujeitos, de espaço e tempo narrados pelo Contador na multiplicidade de vozes que o constituem.

Narrar entrelaça-se ao pesquisar-formar, assim como a pesquisa-formação entrelaça-se às narrativas no processo em que a voz/Contador se mostra pela escrita (narrativa) e a escrita em sua narratividade permite propagar os achados das experimentações vividas num espaço de formação e pesquisa, inscrevendo-se nos enunciados em ciências humanas, no campo da educação.

Contador não tem a maestria dos grandes contadores, mas arrisca-se a ensaiar esta arte porque nela percebe um modo de expressão que é próprio da vida. Afinal, em diferentes situações do cotidiano os homens estão envoltos por narrativas. Contam sobre o seu dia, falam sobre o tempo, assistem novelas, vão ao teatro, leem livros, jornais, revistas, escolhem cardápios, vinhos, cafés, andam de ônibus e leem poemas ou escutam canções ou notícias com seus fones de ouvido, participam de situações corriqueiras ou grandes eventos. Enfim, perpassados pelos mais variados meios e formas de expressão e contextos diários, às vezes como contempladores, ouvintes, outras como oradores, contadores, os homens narram a vida a cada milésimo de segundo. Desenhando, pintando, bordando, escrevendo, falando, dançando, pesquisando, todos nós contamos e ouvimos histórias. E, em qualquer lugar ou tempo, a vida se desenrola em narrativas.

Então, narrar é missão para o Contador. A escrita de uma tese contada, bordada no calor da roda. A roda de histórias.

Nas rodas constituídas no seio familiar, nos espaços escolares, nos encontros entre amigos e na companhia dos livros, Contador ouviu muitas histórias, mas também leu histórias e mergulhou nesse universo. Lutou com dragões, correu pela casa vestindo lençóis e imaginando possuir o mais belo traje de princesa, atravessou os mares como pirata, cavalgou num cabo de vassoura gritando ser Dom Quixote, desejou ter uma boneca falante como a Emília, imaginou grandes mistérios, novos heróis, enredos e finais diferentes para aquele mundo que parecia tão real. Contador cresceu e continua viajando no seu faz de conta, conversando com bichos, abrindo caixas mágicas, pegando carona no arco-íris, conhecendo os sertões, passeando pelos contos populares, lendas, fábulas, “causos”, romances e poesias, mas mesmo assim reconhece que não leu tudo o que gostaria de ter lido. Sabe que é devedor de séculos de literatura de que ainda nem se aproximou.

Contador tem uma paixão pelo mundo literário de um modo geral e cultiva um fascínio pelas narrativas orais que o acompanham desde a mais tenra idade, por isso, Contador se inspira nessas histórias literárias para tecer o seu caminho, para lhe ajudar a trazer o encantamento para a leitura da vida, articulando questões teóricas, epistemológicas e metodológicas concernentes à pesquisa.

Nesse momento em que Contador está escrevendo sobre o encontro com as narrativas, lembra-se da história de Sherazade, na obra *As Mil e uma Noites*<sup>60</sup>, que decidida a acabar com a tirania do Sultão aceita a casar-se com ele.

O homem, atormentado pela traição da sua primeira esposa manda matá-la e, desse momento em diante, decide a cada noite se casar com uma nova mulher e, na manhã seguinte, ordenar sua execução, para nunca mais ser traído. É contra este destino que Sherazade pretende lutar, trazendo para a noite de núpcias, a narrativa de contos interessantes, cheio de mistérios, mas sempre interrompidos próximos ao desfecho, convocando o Sultão a deixá-la viver mais uma noite para ouvir a continuidade da história. Assim, com o encantamento das suas narrativas, Sherazade escapa da morte seduzindo o Sultão, conquistando sua confiança e transformando os seus sentimentos em amor novamente.

Contador traz este conto porque ele enfatiza a força das narrativas e seu reconhecimento como uma prática cotidiana. Pelas tramas do conto, contamos a nós mesmos sobre o quanto o narrar é uma atividade vital para o homem e capaz de fazer ver outras possibilidades para o enfrentamento das situações, acontecimentos e sentimentos que inquietam a vida.

Ou ainda, compreender a complexidade do mundo ao ponto de poder dizê-la, passa pelo reconhecimento do valor que tem as narrativas como forma de expressão do conhecimento.

- Michel de Certeau, que está na nossa roda, na obra "A Invenção do Cotidiano: artes de fazer, discute o modo como a razão técnica, o cientificismo tendem a ordenar o mundo e as pessoas, atribuindo para cada um papéis sociais, lugares e produtos para consumo. Mas demonstra que o homem escapa a esta formatação, a esta regulação, inventando o cotidiano pelas "artes de fazer" e entre elas traz as narrativas como uma arte de dizer, ou seja, a narrativização das práticas seria uma maneira de fazer textual, com seus procedimentos e táticas próprios. Busca assegurar a legitimidade das narrativas, trazendo autores como Marx, Freud, Foucault, Bourdieu como exemplos que dela fizeram uso.

- Sim, nesta obra eu digo em relação às narrativas que seria sobretudo restituir importância "científica" ao gesto tradicional (é também uma gesta) que sempre narra as práticas. Neste

---

<sup>60</sup> A obra *As Mil e Uma Noites* é uma coleção de histórias e contos populares compiladas em língua árabe e passou a ser amplamente conhecida a partir de uma tradução para o francês realizada em 1704 por Antoine Galland, considerada um clássico da literatura mundial.

caso, o conto popular fornece ao discurso científico um modelo, e não somente objetos textuais a tratar. Não tem mais o estatuto de um documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um “saber-dizer” exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria. Então se poderiam compreender as alternâncias e cumplicidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as ‘artes de dizer’ às ‘artes de fazer’: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá; fariam uma troca entre si – do trabalho ao serão, da culinária às lendas e às conversas de comadres, das astúcias da história vivida as da história narrada. (CERTEAU, 2009, p. 141-2)

Ao narrar contamos o vivido não mais sob o calor da imersão, da urgência de um agir diante das circunstâncias cotidianas, mas contamos afastados desse *continuum*, desse mundo “não-escrito”, como se refere Calvino (2006) em seu texto a palavra escrita e a palavra não-escrita. Embora Calvino esteja analisando a obra literária como um espaço de construção deste mundo vivido (não-escrito) e no caso desta tese, a busca seja pela escrita de um texto científico, acadêmico, Contador se apoia nesse entendimento para investir no seu percurso narrativo, pois para Calvino o início de qualquer obra escrita é o momento em que o escritor é capaz de extrair deste mundo não-escrito (lugar da multiplicidade, das potencialidades, da abertura para uma infinidade de eventos e sobre os quais não se possui controle) um aspecto, um detalhe, um acontecimento que irá se expandir neste outro lugar, neste mundo agora escrito, erigido pelo escritor.

- "Enquanto espero que o mundo não-escrito se torne mais claro, sempre há uma página escrita aberta diante de mim, onde posso voltar a mergulhar (...) mesmo que só compreenda uma pequena parte do todo" (CALVINO, 2006, p. 141).

É no mundo escrito que Calvino diz alimentar a ilusão de que pode manter tudo sob controle e é também da sua percepção de que algo é impossível de escrever, que está além das suas capacidades, que nasce a sua obstinação em realizar esta escrita.

- Pois é, Calvino. Uma escrita que nasce do mergulho num mundo não-escrito.

- Sim, mas é preciso ter o entendimento de que a vida cotidiana, pelo menos em grande parte, se apresenta como "um mundo já definido, rotulado, catalogado. É um mundo já conquistado, colonizado por palavras, um mundo com uma pesada crosta de discurso" (CALVINO, 2006, p. 143).

- Tua colocação é porque observas que a vida exterior também está povoada pela linguagem escrita, mas ao escritor, no caso da tua argumentação que se refere ao texto literário, cabe cuidar para renovar a relação entre linguagem e mundo, pois escrever não está apenas vinculado ao objetivo de produzir um livro, um texto...

- Sim, mas "mudar a si mesmo" e "dar ao mundo não-escrito uma oportunidade de expressar-se" (CALVINO, 2006, p. 147).

Contador, ao ouvir o que diz Calvino, compreende que seu papel não é o de se intitular senhor das verdades de suas histórias, ou de buscar a verdade talhada numa infinidade de dados e informações, que pouco expressa o sentido que perpassa o vivido. Muito pelo contrário, ao narrar seu percurso, deixando a palavra circular na roda, dando voz aos seus companheiros de viagem, propõe contar apenas o que lhe é possível ver da posição que ocupa, trazendo seu modo de escutar e de intervir diante das circunstâncias desse mundo no qual somos todos contadores.

Mas os homens sempre contaram histórias, desde os mais remotos tempos. Mesmo sem a presença da escrita, a palavra se sustentava na oralidade e as histórias se propagavam entre os povos e entre gerações pelo exercício da repetição, do contar/narrar a partir de uma memória estética. Narrar, portanto, atravessa o tempo, percorre o mundo e perpassa todo o ser em sua humanidade.

Num contexto em que as discussões sobre a produção de conhecimento desafiam o paradigma da ciência moderna e possibilitam a abertura para outros saberes que não apenas o científico, Contador chama a atenção para a importância de se considerar as narrativas, como modo de expressão de um saber enriquecido por múltiplas vozes, preocupado com as relações que são estabelecidas, com os pontos de tensão que geram deslocamentos, tomadas de posição e que se atualiza na inventividade e na movência da vida.



- Gunter Axt, no capítulo de introdução da obra que resgata a história do Ministério Público do Estado de Santa Catarina, tu argumentas que a grande riqueza na produção deste livro foi a possibilidade da história desta Instituição ser narrada a partir das perspectivas dos sujeitos que a compuseram.

- Exato, pois a História Viva não tem pretensão de neutralidade. Mas sua tomada de posição jamais pode ser facciosa, caso contrário, perderá seu poder de explicar e significar. Múltiplas vozes enriquecem-na. É pela diversidade que o Historiador se aproxima da verdade. A polifonia, portanto, é desejável. Própria dos ambientes democráticos, encerra respeito pela diferença, porque é pelo cotejo de ideias e projetos, muitas vezes até divergentes, que se constroem as sinergias.

Nessa perspectiva, cabe ao historiador acolher a palavra dos sujeitos como “verdades subjetivas, apreensões e representações do real vivido pela lente dos indivíduos” (AXT G, 2011, p. 14).

- No curso da História Oral é possível resgatar os registros do passado pela voz dos sujeitos de hoje, perpassada pela sua subjetividade, experiências vivenciadas e narradas, relatadas, plenas de sentidos construídos ao longo da vida. E o historiador quando opta pela metodologia da História Oral quer ouvir o que as pessoas têm a dizer, não é mesmo?

- Sim, "interessamo-nos pelas suas memórias, pelos seus afetos e lembranças. Dedicamos-lhes o tempo e a atenção que forem necessários, processo durante o qual (...) tentamos estabelecer uma empatia com o entrevistado" (AXT G, 2013, p.15).

- Certo. E para isso há método e princípios orientadores, tanto para as entrevistas como para a escrita do historiador após seu trabalho de campo.

Em sintonia com essa abordagem, Contador vai sustentando seu caminho ao entender que as histórias que ele narra tem valor científico porque se compõem pela voz dos sujeitos que viveram e experimentaram um espaço de formação que foi se constituindo nessa interação de vozes, no encontro entre estes sujeitos e que pôde ser recuperada pela transcrição das gravações, pelos apontamentos do diário de campo, pelas escritas dos próprios sujeitos ou pelas imagens capturadas. Mas acima de tudo porque as vozes vão legitimando a história.

Embora nesta tese as vozes dos sujeitos sejam de extrema importância para a composição das narrativas do Contador, considerando a fonte oral como uma dimensão viva que vai ajudar a tecer as histórias com novos elementos e diferentes perspectivas, não há a intenção de adentrar o campo de estudos da história oral, a fim de evitar uma longa discussão que levaria o foco desta tese para outros encaminhamentos.

- Mas fica a título de registro que a introdução do campo da história oral no Brasil, acontece por volta dos anos 70<sup>61</sup>, mas só no início dos anos 90 é que se dá uma expansão mais significativa. Sua abordagem perpassa pelo menos três principais correntes de pesquisas que consideram a história oral como uma técnica, uma disciplina ou uma metodologia. Aos que defendem a história oral como técnica o foco está voltado para as gravações, as formas de transcrição, modos de conservação do acervo etc.

- E, Contador, os que consideram a história oral como uma disciplina “acreditam que ela iniciou técnicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos. Na verdade, reconhecem que ela é uma área de estudos com objetivo próprio e capacidade de gerar soluções teóricas para questões surgidas na prática” (AMADO, FERREIRA, 2006, p. xiii).

Em nosso entender, que defendemos a história oral como metodologia, ela apenas “estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...], funcionando como ponte entre teoria e prática. Mas na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (AMADO, FERREIRA, 2006, xvi). Nessa perspectiva, as soluções, explicações, interpretações são realizadas pela teoria da história, que está envolvida com os “conceitos de história e

---

<sup>61</sup> Philippe Joutard (2006), ao realizar um balanço da metodologia e da produção da história oral, diz que em 1975 foi criado na Fundação Getúlio Vargas o primeiro Programa de História Oral destinado a colher depoimentos dos líderes políticos desde 1920. Diz também, que desde os seus primórdios a história oral é dupla. "Existe uma história oral política, que apareceu primeiro, na qual a entrevista serve de complemento a documentos escritos já coligidos, e que pesquisa os atores principais. Mais tarde desenvolveu-se uma história oral antropológica" (*ibid*, p. 51) Considerando a maioria dos trabalhos desenvolvidos, há um predomínio da segunda tendência, imprimindo à história oral toda a sua dimensão e riqueza metodológica, inclusive influenciando de vários modos a primeira tendência, fazendo com que a história oral política não mais se preocupasse em ouvir apenas os atores principais, mas os executantes e testemunhas. Contador, em consulta ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), que é a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas e criado em 1973, cujo objetivo é o de abrigar conjuntos documentais relevantes para a história recente do país, desenvolver pesquisas em sua área de atuação e promover cursos de graduação e pós-graduação, recolhe a informação de que o Programa de História Oral, citado por Joutard (acima), conta atualmente com mais de 5.000 horas de gravação, correspondentes a quase 1.000 entrevistas e depoimentos de personalidades que atuaram no cenário nacional, boa parte aberta à consulta, configurando a História Oral como uma metodologia.

memória e com as complexas relações entre ambos” (AMADO, FERREIRA, 2006, xvi). Além de contar com as contribuições de outras disciplinas, como a filosofia, a sociologia, a psicanálise etc.

Contador buscou referências nos estudos da história oral, no sentido de esclarecer que a sua pesquisa não se encerra em si mesma, muito pelo contrário, tece relações com outros campos do saber, se aproxima em muitos aspectos da perspectiva da história oral, sobretudo por este campo enfatizar o acolhimento das vozes dos sujeitos, o respeito pelo campo empírico, resgatando a história e dando vida a ela pelo narrar dos sujeitos, que trazem à tona as suas memórias.

Contador não é pioneiro, nem solitário neste modo de pesquisar, pois tanto nos espaços de formação que ele atua, como na tecitura de sua tese, está apoiado pelos estudos e pesquisas do grupo no qual está inserido: o Laboratório de Estudos e Linguagem, Interação e cognição da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – LELIC/UFRGS. Portanto, é na interlocução com este coletivo de pesquisadores que ele vem construindo a sustentação teórico-metodológica para o desenvolvimento da sua tese.

Seu percurso metodológico está pautado pelo dialogismo bakhtiniano, operando com a análise dos enunciados dos sujeitos, cujo foco está em compreender os processos de criação que emergem da interação, desse encontro de sujeitos com a palavra do outro, com a palavra própria, com os objetos, com as ideias, com os espaços institucionais etc.

Assim, Contador, em sua pesquisa, está interessado em ouvir o que dizem os sujeitos no calor da imersão no contexto vivido (na interação), perseguindo o que emerge nos enunciados destes sujeitos no coletivo da formação, no qual o pesquisador também está inserido num compromisso ético e político com o seu campo de pesquisa.

Cada narrativa, cada história contada pelos sujeitos é de extrema grandeza e importância para o Contador e contribui para pensar e pinçar os fluxos de criação que vêm à tona na relação estabelecida neste contexto e é, a partir da escuta do que se processa nessa interação, pela linguagem, que o Contador pode anunciar o que há de indícios de transformação no modo como os sujeitos narram a própria formação, atento à produção discursiva dos sentidos que emergem nos enunciados.

Então, as histórias narradas/contadas, nesta pesquisa, trazem o respeito e o fascínio por esta arte milenar da humanidade: o contar e ouvir histórias.

No entanto, mesmo entendendo que as narrativas orais estão presentes na gênese de toda a literatura (ocidental e oriental), o hábito de contar histórias não se resume apenas ao entretenimento de adultos e crianças, mas está imbuído de uma função social, cultural, ética, política e estética de perpetuar a história de um povo e de responder aos apelos de uma época.

- Hampaté Bâ , quando tu ao falas sobre a tradição oral do povo africano, tu afirmas que o fato da ausência da escrita jamais impediu a África de ter um passado, uma história e uma cultura e cita seu mestre Tierno Bokar<sup>62</sup>:

Sim, Contador. "A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente (HAMPATÉ BÂ, 2013, p. 175-6).

Assim, apesar de avaliar os riscos desta empreitada, Contador assume com coragem a possibilidade de se aventurar pelos sinuosos labirintos deste caminho que escolheu, o de contar histórias na roda. Caminho que não pode desviar, pois por ele se vê interpelado, quando reconhece que de outra forma não poderia percorrê-lo, tamanho é o seu fascínio e interesse pelas narrativas, que o convocam a cada vez mais aprender sobre esta arte, que também se configura como um operador metodológico desta tese, partindo do princípio de que contar e ouvir histórias o aproxima das pessoas com quem trabalhou na formação e partilhou o campo pesquisado, e o faz perseguir o fio que tece as relações entre os sujeitos.

Então, as narrativas como um modo de trazer o campo empírico, o vivido nos espaços de formação do Projeto Civitas para a tecitura deste texto, está atrelada a uma concepção de formação que também se preocupa em ouvir sobre paixões, lamentos, desejos, caminhos e descaminhos dos que nela estão inseridos. Narrar as cenas da formação, seus fluxos e intensidades, trazer episódios, ocorrências, os

---

<sup>62</sup> Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya, foi tradicionalista em assuntos africanos. O termo tradicionalista, neste contexto, significa detentor do conhecimento transmitido pela tradição oral.

dizeres e saberes dos sujeitos (sob a forma de um discurso direto ou indireto), não significa querer reproduzir o acontecido, mas, desde um ponto de vista exotópico, pela contemplação estética, propõe construir o vivido pela palavra, buscando a possibilidade de dizer dizendo-se, dizendo ao outro, acolhendo o outro, mas também a si, garimpando sentidos que potencializam o encontro e permitem aberturas dialógicas.

Contador, agora afastado do campo empírico, coloca o foco no plano da escrita da tese. Suas histórias são como retalhos de tecido que ele vai tecendo e recortando pelo caminho. Cada pedacinho de história, isolada pela mão criadora do Contador, desenha e libera fragmentos de sentidos que contam outras possíveis histórias.

Enquanto remexe em seus tecidos, contempla cada história com muito cuidado e atenção. Pensa em seus fragmentos e continua seu “trajetar” pelas histórias cuidando para enxergar as partículas de sentido que transitam em seus tecidos.

O Contador faz seu trajeto por entre fragmentos de histórias do passado se atualizando, abrindo acesso a modos de compreensão responsiva e criadora que possam narrar o processo vivido e experimentado, numa atitude estético-contemplativa, empática e amorosa.

O Contador para poder narrar suas histórias está aprendendo esta arte de andarilhar, de ir e vir aos dados produzidos e colhidos no campo de pesquisa, num movimento constante, pois se ele permanecer com o que já sabe sobre o outro, corre o risco de não mais conseguir ouvi-lo e vê-lo. Desse modo, o olhar sobre o outro se estabilizaria e o Contador apenas poderia contar sobre o passado que nele habitava.

O Contador não quer engessar o outro, quer conhecê-lo um pouco melhor, por isso entra em empatia com ele para ver axiologicamente o mundo do modo como ele vê. Coloca-se no lugar dele e, ao retornar para o seu lugar, o Contador completa o horizonte do outro com o excedente de visão que do seu lugar se abre, realizando um acabamento provisório do outro.

Agora, no Plano da Escrita, afastado do campo empírico, o Contador retoma seus registros e opera com eles em dois momentos, realizando extrações do material acolhido nesses registros:

- momento 1 - seleção das histórias e extração dos fragmentos de histórias;
- momento 2 - escrita analítico-interpretativo-estética<sup>63</sup>.

O momento da **seleção das histórias e extração dos fragmentos** que irão compor as narrativas decorre de um trabalho minucioso e extremamente exaustivo porque exige do Contador que retorne várias vezes aos registros pertinentes a cada encontro realizado, nos grupos de formação.

O propósito é acompanhar e narrar um processo de construção de um espaço de formação docente, onde os sujeitos (professores e pesquisador) estão implicados. Este momento supõe um narrar que permanece aberto às pulsações do campo, acolhendo os sujeitos com suas dúvidas, desejos, respostas, verdades, construindo redes de relações, produzindo sentidos, entregando-se ao movimento da vida da pesquisa-formação e à potência do encontro, num ato responsável, compromissado, interessado. Momento de buscar o que afeta, o que lá reluz e atrai o olhar. E o que lá se apaga e convida a pensar. É estar no campo, é estar mergulhado nos materiais, é retornar ao campo, é revolver os apontamentos, adentrar suas marcas e conseguir encontrá-las nas vozes de um coletivo.

O olhar contemplativo estético do Contador sobre toda a produção de narrativas, orais, do diário de campo, fotografadas, filmadas, se faz por um ir e vir constante nestes materiais para extrair deste universo inteiro, as histórias que estão diretamente relacionadas com o problema da tese, cujo foco é compreender como os sujeitos em interlocução, num espaço de formação docente em serviço, narram/contam/enunciam seu próprio processo de formação.

Devido à amplitude do material reunido para compor as narrativas e para realizar a seleção das histórias e extrair os fragmentos que pudessem ser reconstituídos pelas narrativas do Contador, foi necessário um mergulho intenso no universo de histórias colhidas, adentrando cada uma delas, cuidadosamente, para pinçar os **pontos de tensionamentos** marcados pelo encontro dos sujeitos com o outro (outros sujeitos, instituição, escola, família, o projeto, a formação) e que de

---

<sup>63</sup> Com base em Axt, 2011b (Plano da Imaginação)

certa forma apontaram modos de ver, pensar e agir diante do contexto e do enfrentamento no qual estavam envolvidos.

Foi preciso voltar às cenas e cenários vividos, experimentados, buscando o ponto nevrálgico que se instalou nas relações estabelecidas e que propiciou a abertura para um movimento de criação, um deslocamento significativo ou não.

Então, são estes pontos de tensionamentos que indicam a **seleção dos fragmentos de histórias** e abrem-se para uma **escrita analítico-interpretativa**. Trata-se de extrair/isolar das narrativas (histórias) selecionadas novos fragmentos que podem dar visibilidade ao dizer, ver e escutar dos sujeitos. Uma ação que requer uma acuidade na percepção dos sentidos, pois o Contador retoma o trajeto realizado, “recolhe novas variedades [...] e vai tecendo novas composições de trajetos [...]”. (AXT, 2011b, p. 115).

Momento de uma nova atividade de contemplação estética que se desenrola atrelada à questão de pesquisa.

Neste estudo, **fragmentos** são pedaços de acontecimento, partes que contêm potencialmente a totalidade do tempo vivido nas experimentações do Projeto Civitas e que são expressos em narrativas tecidas por uma multiplicidade de vozes que habitam e configuram o campo da formação docente.

A ideia de fragmento diz de um texto narrativo descontínuo, em retalhos, à espera de sempre novas (outras) costuras, que não pretende trazer a verdade, a palavra que encerra, define, que acerta o alvo, que representa e imobiliza. Mas prima por uma tecitura onde ressoem os traços, as marcas, os resíduos, os silêncios, dos dizeres e não dizeres dos sujeitos, de um coletivo.

Os fragmentos de narrativas (enunciados) dos sujeitos, extraídos do diário de campo, de imagens e filmes do percurso vivido, onde cenas e cenários são transcritos, vão se compondo com fragmentos de teoria, de histórias da literatura, de memórias, poesias, constituindo-se em histórias narradas. São fragmentos que se reconfiguram em outro plano contextual, possibilitando uma tecitura discursiva que vai se fazendo nesse novo encontro, tramando sentidos que se processam no tempo e no espaço.

- Tempo e espaço são conceitos cuja interligação fundamental é designada por mim como **cronotopo**: “[...] nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo. [...] No cronotopo artístico literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num

todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo" (BAKHTIN, 2010c, p. 211).

- Então, Bakhtin, tu colocas que o cronotopo, como categoria conteudístico-formal, na literatura, determina a imagem do indivíduo, pois conforme acontece a configuração do cronotopo, as ações e o modo de responder aos enunciados vão delineando as características dos personagens. Para mim, como Contador, cada fragmento em sua nova tecitura com outros fragmentos, constituirá um novo cronotopo, cujo acontecimento permite que eu olhe para o campo empírico, procurando através dos materiais de registro alcançar o que os sujeitos éticos vivenciaram no campo (no plano dos encontros).

E, para proceder ao momento de extração para a escrita das narrativas, eu me apoio no conceito de **isolamento** ou separação, desenvolvido por ti, Bakhtin.

- " O isolamento ou a separação não se relacionam nem com o material, nem com a obra, como coisas, mas com o seu significado, com o seu conteúdo, que se liberta de algumas ligações indispensáveis com a unidade da natureza e com a unidade do evento ético do ser. [...] uma vez isolado, ele é reconhecido pela memória da razão e pela memória da vontade. [...] O conteúdo de uma obra é como que um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo" (BAKHTIN, 2010c, p. 59-60)

- Portanto, o isolamento não reduz as histórias narradas em características cognitivas, dado um movimento exotópico que produz esse isolamento, considerando o excedente de visão, e que é de ordem estética.

Mas é por este trabalho estético que o Contador realiza um afastamento em relação aos fragmentos selecionados, onde aspectos do plano da vida, do modo de dizer, ver e ouvir dos sujeitos, são por ele isolados, porque ocupa uma posição externa a eles e os organiza de um modo novo, numa nova unidade de sentidos, expressa pelo seu acabamento.

- Então, eu poderia dizer, nesta roda, que o Contador (autor-criador), materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando, por assim dizer, um novo mundo (Bakhtin, 1990, p.306). O autor-criador é, desse modo, quem



dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é, seguindo sempre a imagética bakhtiniana, um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente.” (FARACO, 2011, p. 23-4).

- E todos os momentos da palavra que realizam composicionalmente a forma, transformam-se na expressão da relação criativa do autor com o conteúdo: o ritmo, agregado ao material, é levado para além dos seus limites e começa a penetrar no conteúdo por si só como uma relação criativa com ele, transfere-o para um novo plano axiológico: o plano da existência estética. (BAKHTIN, 2010c, p. 68)

A extração/isolamento dos fragmentos de histórias se faz no exercício de um ato ético e estético. Ético e estético na arquitetura que se faz de um “ir-até-o-outro” e “retornar-a-si”. Exotopia cujo movimento é realizado pela compreensão responsiva e criadora, num todo interligado.

Também é importante esclarecer que este momento do isolamento já se processa como uma etapa de análise, de apreciação, de escolha, de um narrar interpretativo do Contador, dada sua posição axiológica.

Portanto, no decorrer desta extração, também vai acontecendo o segundo momento que se processa no plano da escrita: **a escrita analítico-interpretativo-estética**. Etapa de proceder à análise dos fragmentos de histórias selecionados e com eles compor uma “escrita estético-narrativa que vai se trajetando interpretativa” Axt (2011b, p.116), onde o trajetar-narrar não vai se constituindo por um Contador que vê, olha e escuta mais que os outros, mas como mais um numa multiplicidade de vozes, com seu centro de valor e modos de agir e contemplar a vida, cuidando para que nenhuma voz se faça objeto da outra.

Trajetos estéticos-narrativos que tecem o Plano dos Encontros, a partir do Plano da Escrita, onde os sentidos produzidos nesse trajetar desenham possibilidades de e/anunciar modos de pensar a formação e a pesquisa, no pulsar relacional “eu-outro”, envolta pela atividade (est)ética.

No **Plano dos Encontros**, as relações acontecem entre **sujeitos éticos**, onde temos a pesquisadora/formadora, as professoras, as gestoras, os parceiros de pesquisa imersos no contexto em seu acontecendo. Mas quando o pesquisador (e no caso desta tese, a pesquisadora) afasta-se do plano no campo empírico para

colocar foco no **Plano da Escrita** da tese, olhando de longe (movimento exotópico) este campo da ação experimentada, abrindo-o à contemplação, passa a ver os sujeitos em relação não mais como sujeitos éticos-políticos das ações agenciadas no coletivo, mas como “**personagens estéticos** virtuais num encontro também estético com um agora escritor-sujeito-estético” (AXT, 2011b, p. 115).

- Os universos contemplados (incluindo eu) se apresentam como outros refundados por mim-pesquisador, outros que não são mais propriamente os outros únicos, concretos (sujeitos éticos) que estavam em relação no plano de encontro traçado pelo pesquisador, mas outros objetivados por um sujeito estético. Em sua atividade de contemplação exotópica o sujeito estético (pesquisadorcontemplador) produz um plano de virtualidades inacabadas em seu devir para onde joga os universos em-relação [...]. É justamente este movimento de virtualização dos universos concretos de valor que insere e inscreve na realidade movente novas possibilidades para a pesquisa. (AXT, 2011a, p. 54).

Assim, ao realizar a atividade estética, o pesquisador é uma voz que ocupa uma posição de enunciação, onde o Contador é por excelência o **sujeito estético**, sem deixar de lado a exigência ética e implicada com o campo empírico em apreciação. Uma exigência ética que se traduz pela escuta amorosa e empática dirigida aos personagens estéticos, permitindo-lhes também falar, enunciar.

Assim, a escrita analítico-interpretativo-estética (a apreciação de algumas das experimentações agenciadas no campo) surge deste movimento exotópico como uma forma de acabamento provisório, pelo excedente de visão, que traz ao plano dos encontros, agora se delineando como paisagem, ou seja, “emerge de uma só vez, a *mise-en-scène* do conjunto de trajetos-imagens enquanto rede intrincada de configurações virtuais” (AXT, 2011b, p. 115). Por isso o foco não está mais nos sujeitos das experimentações (sujeitos éticos), pois essa apreciação do campo realizada pelo Contador é fruto de uma atividade estética que por sua vez gera personagens estéticos.

Retomando: o pesquisador ao se vincular a uma perspectiva estética se constitui no plano da escrita, com as apreciações que produz, como um sujeito estético, de onde extrai o Contador, ou seja, posições de enunciação ou voz na ótica estética.

Então, no plano da escrita são duas posições de enunciação, sustentadas por outras duas posições no plano dos encontros: a do Contador que desdobra a do sujeito ético pesquisador e a do personagem estético, que desdobra a dos sujeitos éticos participantes da pesquisa.

No entanto, é preciso ter clareza que neste momento da escrita da tese os personagens são falados por um Contador. Mas na perspectiva dialógica ético-estética, procura-se minimizar esta condição de falar o outro, passando-lhe a palavra que se expressa através de enunciados. Por isso a roda.

Imbuído deste compromisso ético e estético, o Contador ceva a palavra, isto é, prepara as condições para que a palavra outra possa circular na roda de histórias e faz isso trazendo o modo como experimentou o contexto no campo empírico, passando a palavra aos interlocutores (personagens estéticos) que são os enunciados em apreciação.

Estes enunciados são extraídos do seu contexto original (contexto dos sujeitos éticos) e são reintegrados de outro modo, em outro contexto (no caso o contexto da tese), que é o momento da apreciação estética do Contador.

Assim, nos moldes como estamos pensando, a escrita analítico-interpretativo-estética, no campo das ciências humanas, em educação, opera com o exercício de pensamento tanto filosófico-estético quanto científico, pois os sentidos produzidos não se encerram na escrita do pesquisador, no acabamento de seu texto.

- Mas estarão nos “*trajetos-imagens* dos leitores que acessarão o texto: o texto [da tese] como *senha de acesso às imagens-ação* da pesquisa, a partir da colocação de *imagens-em / na-ação* pelo leitor enquanto efeito de suas próprias *leituras-trajetos*, agenciando o campo virtual da *imaginação* [...]” (AXT, 2011b, p. 119).

#### **4. NA RODA O CIVITAS BRASIL/CRUZEIRO DO SUL E CIVITAS MOÇAMBIQUE/MAPUTO: QUANDO AS NARRATIVAS PRODUZEM IDEIAS...**

A proposta teórico-metodológica exercitada neste trabalho, ancorada pelos estudos de um grupo de pesquisa e, em especial, pelos conceitos desenvolvidos por Axt (coordenadora desse grupo), está pautada na perspectiva dialógica com foco nas relações estéticas, a partir do pensamento bakhtiniano.

Tendo estes constructos teórico-metodológicos como sustentação, investimos numa dimensão da complexidade nas experimentações no cotidiano da escola, da gestão, da formação como potência para a compreensão das relações produtoras destes espaços.

Tomamos o conceito de complexidade defendido por Morin (2007), entendendo complexo como aquilo que está sendo tecido junto. Ou seja, em nosso caso, dada a condição de complexidade dos saberes docentes, dos discursos oficiais, os atravessamentos, as negociações, o que é praticado pelos sujeitos que vivem a escola, a gestão, a sala de aula, a formação, torna-se impossível separar a formação docente desta rede de conhecimentos que emerge do/no en(tre)laçamento destes espaços. A formação docente, na perspectiva desta tese, é algo que se tece junto com as pulsações do cotidiano escolar, com as vozes dos sujeitos em interação.

Desse modo, formação continuada e contexto escolar, são processos complexos e interdependentes, intimamente ligados à produção e ao manejo de políticas educacionais, sejam elas da ordem de uma micropolítica ou de uma macropolítica, desenhadas ou não por determinações oficiais e institucionais.

Sendo assim, no entender desta tese, são as relações estéticas (relações de alteridade com vistas a acabamentos provisórios) tecidas no encontro entre corpos que se afetam e se deixam afetar, que podem produzir deslocamentos no que está instituído, estabilizado, proporcionando aberturas para a vida se reinventar na sua dinamicidade e imprevisibilidade.

Torna-se importante considerar que os sujeitos (enquanto personagens estéticos), ao tomarem a palavra na roda de histórias, deixam para o Contador fragmentos de sentidos que tecem as relações produzidas e compartilhadas no espaço de formação/Civitas.

Para sustentar este movimento Contador utiliza o conceito de **ideia**, formulado por Bakhtin(2010b), em sua obra Problemas da Poética de Dostoiévski, como um operador teórico e metodológico para dar visibilidade ao percurso enunciativo destes personagens estéticos, produzido no curso das relações dialógicas tecidas no plano dos encontros e reconfigurando-se no plano da escrita da tese.

- Bakhtin, tu discutes a colocação da ideia no universo artístico do romancista Fiodór Dostoiévski e dizes que o herói (o personagem) dostoiévskiano "não é apenas um discurso sobre si mesmo e sobre seu ambiente imediato, mas também um discurso sobre o mundo: ele não é apenas um ser consciente, é um ideólogo" (BAKHTIN, 2010b, p. 87).

Sob o teu ponto de vista, Dostoiévski compreende profundamente a natureza dialógica do pensamento humano, a natureza dialógica da ideia.

- Sim, "a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem: mantendo-se apenas nessa consciência, ela degenera e morre. Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos outros é que a ideia começa a ter vida, isto é, a formar-se, desenvolver-se, encontrar e renovar a sua expressão verbal, gerar novas ideias". (BAKHTIN, 2010b, p. 98).

E como artista, Dostoiévski tinha o dom de "auscultar a sua época como um grande diálogo, de captar nela não só vozes isoladas mas [...] as relações dialógicas entre as vozes, a interação dialógica entre elas". (BAKHTIN, 2010b. 100).

Então, os participantes desta dialogia, Bakhtin vai se referir como "**ideias-vozes**". A ideia como o ponto de vista integral de um sujeito sobre o mundo, sendo que a ideia não é só o que o sujeito acredita, pensa ou imagina, uma "ideia particular" (BAKHTIN, 2010b, p. 104) mas o que ele enuncia como força que desenha a sua vida, isto é, a ideia como posição completa de sujeito.

- Mas "Dostoiévski nunca criava as suas imagens das ideias a partir do nada, nunca as 'inventava', como o artista não inventa as pessoas que retrata". (BAKHTIN, 2010b, 101).

- Sim, sabia ouvi-las em seus enunciados, na realidade presente, ideias-vozes dominantes, oficiais, fracas, latentes, que começavam a amadurecer.

Dostoiévski, então, toma estas ideias ainda embrionárias, "**ideias-protótipos**", como conceitua Bakhtin, e as reelabora artisticamente, destruindo a sua forma monológica fechada, colocando-as "no limite das consciências dialogicamente cruzadas" (BAKHTIN, 2010b, p. 102).

Ao perder o seu acabamento monológico, que completa apenas a uma consciência, a ideia "assume uma complexidade contraditória e a viva variedade de **ideia-força**, que nasce, vive e atua no grande diálogo da época" (BAKHTIN, 2010b, p, 99).

Assim, uma ideia começa a ter vida, a produzir sentidos e gerar novas ideias, somente quando estabelece relações dialógicas com as ideias dos outros. A ideia "é um acontecimento vivo que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. Nesse sentido, a ideia é semelhante ao discurso [...]. Como discurso, a ideia quer ser ouvida, entendida e 'respondida' por outras vozes e de outras posições" (BAKHTIN, 2010b p. 98).

Então, os enunciados particulares dos sujeitos, ou seja, as vozes particulares, Contador considera como ideias-protótipos e as posições enunciativas, como ideias-força.

**O** pesquisador inicia suas atividades de formação, através do Projeto Civitas, com os professores da rede municipal de Cruzeiro do Sul no ano de 2009, atendendo um grupo de estudos formado pelos professores do 4º e 5º ano e um grupo de estudos com os gestores (diretores das escolas e equipe pedagógica da SMEC). Neste ano, o grande desafio foi o de pensar e desenvolver um trabalho com os gestores do município, pois implicava em operar com o Civitas no plano da gestão da escola e da própria secretaria de educação. Até então, nossas pesquisas e experimentações de campo (do Lelic) estavam centradas na sala de aula e nas relações dos professores com o conteúdo, com a sua prática, com seus saberes, com as crianças etc. Mas agora, o investimento voltava-se para um alargamento destas fronteiras e, ao mesmo tempo, uma aproximação cuidadosa para que este grande contexto (gestão da escola e SMEC) entrasse em articulação com a realidade da sala de aula e dos professores, tecendo um caminho conjunto.

Os encontros de estudos para cada grupo acontecia quinzenalmente e o acompanhamento destes grupos, neste ano, o pesquisador compartilhou com um colega de pesquisa. Quando se trabalha no coletivo (e aqui pesquisador se reporta ao grupo de pesquisa, à parceria no campo de pesquisa e ao próprio trabalho com os professores) é importante que as ideias sejam partilhadas, anunciadas, articuladas em diferentes formas de expressão, para que os sentidos possam circular, os questionamentos possam surgir, desestabilizando certezas, ajudando a reconstruir o foco, a encontrar um modo de pensar junto, de ouvir e ser ouvido, a sustentar posições, enfim, um exercício que se faz desde o momento da preparação dos encontros (nas interlocuções entre os pesquisadores), durante os encontros (na interação com o grupo de professores) e após os encontros (quando se realiza boa parte das nossas reflexões no diário de campo e na retomada das discussões com os colegas de pesquisa).

Considerando a relevância destes movimentos, Contador traz um momento das combinações do pesquisador com seu parceiro de pesquisa, na construção de um modo para pensar a formação com os gestores em Cruzeiro do Sul. O pesquisador, busca, numa de suas conversas por e-mail, desenhar uma proposta, a partir dos objetivos já firmados no convênio, que venha compor com os princípios do projeto e que possa mobilizar o grupo para as questões que vão perpassar a formação.

O pesquisador então escreve:

Oi, organizei um material para o nosso encontro com os gestores... Pensei... Se vamos propor uma gestão mais inventiva ou a própria invenção desta gestão, do constituir-se gestor na perspectiva do Civitas, **também poderíamos começar com algo mais aberto a possibilidades de transitar por diferentes modos de expressão...** Como tu mesmo disseste, não vamos apresentar tudo o que pensamos (...). Então, (...) montei uma proposta meio convite, meio viagem, **como se nós também estivéssemos fazendo o mesmo movimento que estamos propondo...** Também estamos inventando, nos deslocando para um outro lugar, não muito confortável porque vai exigir muito de nós, mas **se conseguirmos nos afinar bem** acho que vai render bons encontros (...). Misturei imagens (quadros e gravuras de pintores famosos), com pedaços de uma canção, poemas, excertos de obras literárias e acrescentei um texto sobre o processo de escrever e um pedaço de outro texto sobre imagem... Procurei concentrar nestes outros modos de expressão a nossa fala sobre

a escrita, a escuta sensível e o olhar para o entorno e para si mesmo e como isso vai se incorporando ao pensamento e nos apontando outras possibilidades para olhar para a escola, para o professor, para o aluno, a administração... Enfim, dá uma olhadinha e vê se tu achas que pode ser por aí (...). Sei lá... **Podes bifurcar o quanto quiseres que eu dou um jeito de te acompanhar...** Depois, o que os gestores podem fazer com isso? Ah, acho que cada recorte que colocamos ali pode ser uma janela para a viagem de cada um... **É como se estivéssemos no trem e cada um estivesse olhando pela janela e alguma paisagem pudesse lhe encantar...** Se tu gostares, precisamos dar um nome pra isso... Plano de viagem??? Sem graça!...O que seria isso? Uma engenhoca para começar a apontar indícios de como pode ser esse processo do Civitas de Gestores Educacionais??? (...). (Diário de Campo – mensagem enviada em 21/04/2009 – Grifos do Contador)

A preparação para os encontros exige muito trabalho de pesquisa, de elaboração de ideias, de acompanhamento atento do processo que se está vivendo no grupo, cuidando para não se configurar num propósito tarefeiro, de execução de atividades e cumprimento de um programa.

É preciso construir com os professores/gestores modos de pensar, de olhar para a escola e para a gestão, afinar a escuta, desenvolver o acolhimento do outro, dos seus pontos de vista, das suas dificuldades, incoerências, das suas queixas, mas sem permanecer na inércia, sempre procurando aproveitar as brechas para uma in(ter)venção.

Contador está aqui falando, inicialmente, de planejamento, da construção de um trabalho que precisa adentrar um espaço de formação sem se instalar como um modelo a ser entendido e aplicado com vistas a mudanças anunciadas para a realidade daqueles sujeitos. Ou como um modelo capaz de instaurar solidez, certezas e determinações que regulem e controlem o modo de viver e compreender a gestão.

Nosso desafio é experimentar uma formação capaz de abrir espaço para o inusitado, o indeterminado, o imprevisível, desestabilizando certezas e funcionando por contágio. Criar no coletivo um modo de produzir conhecimento que não esteja calcado numa vertente fundadora, numa relação unilateral, de que só o que vem do pesquisador e da universidade é passível de realizar.

A complexidade da construção deste espaço de interação entre os sujeitos exige dos pesquisadores/formadores, coerência e adesão aos próprios princípios



que estão defendendo, ou seja, nas palavras do pesquisador: “como se nós também estivéssemos fazendo o mesmo movimento que estamos propondo”. Supõe cuidado, atenção com o outro, ações concretas, imersão nas especificidades do contexto, pensar o dia a dia, escrever quase que compulsivamente diários de campo, analisar o vivido e experimentado, atento às infinitas capturas nas quais estamos cotidianamente expostos e que muitas vezes nos escapam. Mas acima de tudo, requer não enquadrar o outro em designações, que só nos levaria a uma visão redutora e equivocada das possibilidades de um coletivo. E, nesta tese, é importante ressaltar que coletivo não quer dizer apenas um grupo de sujeitos, mas um processo que abre para um campo de multiplicidades, de possibilidades, de criação que emerge do encontro, do tensionamento das relações.

Mas o pesquisador ao convidar seu parceiro a se inserir e acompanhá-lo no seu fluxo de pensamento, alerta que é preciso sintonia, “se conseguirmos nos afinar bem” e lhe dá autonomia dizendo que pode desviar da rota, agregar outros elementos ou ideias ao trabalho, que ele vai se organizando conforme o movimento “podes bifurcar o quanto quiseres que eu dou um jeito de te acompanhar”.

Uma parceria afinada, não significa cantar no mesmo tom, com notas precisas como se estivessem engessadas numa suposta harmonia a ser apresentada. Afinar, nesse contexto, diz da necessidade do pesquisador encontrar uma posição de enunciação não apenas em relação ao seu parceiro de trabalho, mas em relação ao grupo. Ser capaz de construir um lugar de dizer que dialoga com os sujeitos, que não subestima, nem infantiliza o outro, mas também não se esconde, não se apaga diante das turbulências, dos conflitos, que não procura conter os tensionamentos que emergem, mas os entende como sinal de afetação, envolvimento, dúvidas, enfrentamento, possibilidade de composição com outras ideias, elementos, posições, enunciados e de exercício da alteridade.

Assim, “dar um jeito de te acompanhar”, não é seguir em aderência, tomar como verdade o ponto de vista do outro, enxergar somente pelo campo de visão do outro e perder a própria posição. Mas é escutar, permitir o desvio, sair da estabilidade, da tranquilidade da rota para se enveredar por outras estradas. É um caminho que se faz enfrentando riscos, negociações, acertos e erros. Um percurso de trabalho que se desenha na coletividade, no estranhamento do encontro com outras formas de expressão, de pensamento, de ações diante das instabilidades do

mundo em que vivemos. “É como se estivéssemos no trem e cada um estivesse olhando pela janela e alguma paisagem pudesse lhe encantar”. É se deixar afetar pelo imprevisto, pelo não esperado, pelo o que desvia e vai propiciar novas relações.

Quando os professores participam da formação proposta pelo Projeto Civitas, uma das suas preocupações ou indagações iniciais é saber como começar e o que envolve esse começo. Buscam rotas, proposições que orientem o caminho e, principalmente, querem definir o que é o Civitas, buscam um comando que lhes garanta um ponto de partida para o trabalho na escola, na gestão, na sala de aula etc.

No entanto, os pesquisadores também se envolvem com esta questão e se debatem o tempo todo na perspectiva de encontrar um modo de convocar os sujeitos a se inserirem num percurso mais inventivo, sem muitas delimitações quanto ao ponto de chegada, mas investido da construção do presente experimentada com cuidado, atenção, exercitando o desenho e redesenho das nossas problematizações no contexto da escola e da pesquisa, procurando não perdê-las de vista, mas em alguns momentos, ter a singela impressão de que somos capazes de respondê-las.

O pesquisador deixa isso bem claro quando diz ao seu parceiro que também poderiam “começar com algo mais aberto a possibilidades de transitar por diferentes modos de expressão”, ou seja, é possível dizer que não sabemos como começar, se entendermos que começar é ponto de partida, uma estrada que avança e se desenrola linearmente, evento após evento, texto após texto, discussão após discussão. Mas trabalhamos com a ideia de começar pelo meio, entendendo que não estamos num espaço de formação para inaugurar a boa nova e sim para construir, com os sujeitos em interlocução, modos de operar na urgência dos contextos que nos convoquem à criação, à invenção de mundos possíveis. Partimos do meio porque entramos no fluxo da escola, da prática docente, do momento em que o professor se encontra, sem pretensão de apagar seus rastros, suas referências, suas histórias de vida.

Mas este modo de operar não tem uma compreensão imediata do grupo com os quais trabalhamos. Estamos frequentemente sendo indagados para uma definição mais pontual do que se faz no Civitas, uma antecipação do que se vai realizar e o resultado que vamos obter lá no final. Vejamos mais esta história que Contador narra no enlace das questões abordadas até agora...

O dia amanheceu nublado, um calor intenso, são 7h15min e o pesquisador precisa correr. Suas parceiras de pesquisa o aguardam no posto de gasolina na RS 287, próximo ao pórtico de entrada de Venâncio Aires. Elas precisam desembarcar na estrada porque neste horário o ônibus não entra na cidade, vai direto ao seu destino: Santa Cruz do Sul, cidade vizinha da capital do chimarrão.

O pesquisador, apesar de morar em um município pequeno, enfrenta um trânsito caótico, pois os trabalhadores avançam desordenadamente pelas ruas, em suas bicicletas, motos e carros em direção às fábricas, que situadas ao longo das estradas, nas duas vias de acesso à cidade, acolhem a grande massa operária.

Então, enquanto o pesquisador não chega, suas parceiras adentram a cafeteria e em meio ao borbulhar do óleo e o saltitar de pastéis para o balcão, elas pedem um café. Uma rápida parada para amenizar a viagem matutina de Porto Alegre a Venâncio Aires que é o ponto de encontro para o deslocamento até Cruzeiro do Sul.

São 7h30min, elas avistam o carro e vão em direção ao pesquisador. Cumprimentos afetuosos e troca de sorrisos escancarados pela alegria do reencontro, breves comentários sobre temas diversos e em seguida um silêncio extenuante se instala ao longo do caminho, pois é chegado o momento de finalizar um trabalho de quatro anos de parceria (UFRGS/Lelic/Civitas e Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul).

Por um lado, a sensação do dever cumprido. Mais um ciclo de vida, de trabalho, de pesquisa em seu desfecho. Por outro, as inúmeras indagações sobre como foi viver este tempo de partilha. O que foi bom, o que poderia ter sido melhor, o que poderia ser diferente... Um rápido balanço da vida acontece no deslizar da estrada.

O silêncio divagante é interrompido para uma recapitulação da pauta de atividades para aquele dia, um roteiro para o desenvolvimento do trabalho, que sempre é colocado na roda de cada encontro para ser reconfigurado no diálogo com todos os participantes.

O carro parece prescindir de um condutor, o caminho tantas vezes trilhado já está impresso em suas rodas, motor e chassi. Firme na direção anunciada, o veículo

passa pelo posto da polícia rodoviária, pelo pedágio e em seguida envereda pelas curvas que levam à entrada da Cidade. O pesquisador e suas parceiras continuam pensativos, mas logo avistam a escola onde o encontro vai acontecer. Lá a Diretora os espera dividindo-se entre o pulsar da escola que a convoca a todo instante e a recepção dos seus colegas que também chegam paulatinamente.

Onze de dezembro de 2012. Encontro final com os gestores (diretores das escolas do Município de Cruzeiro do Sul)... Momento importante para todos, de emoções à flor da pele, de expectativas e de inúmeras dúvidas sobre como será a continuidade do caminho para estes professores. Ano de eleições municipais e a administração em exercício não é reeleita. Equipe nova a ser anunciada e uma plataforma de trabalho a ser conhecida e implantada. Por isso, as indefinições de um por vir tomando a cena daquele encontro.

Com sorrisos e abraços o pessoal vai chegando e se organizando para mais um momento de estudos. A sineta da escola soa estridentemente e as crianças em algazarra correm para a fila e entre sorrisos e empurrões querem tocar a professora. Uma alegria repleta de inocência e de um afeto contagiante. Mas pouco a pouco, o pátio vai se esvaziando e silenciando. E a vida dos pequeninos vai se distribuindo pelas salas.

Com a chegada de todos os participantes do grupo de gestores e a escola em pleno funcionamento, é possível iniciar o encontro. Feito a acolhida e as combinações iniciais, o pesquisador pergunta:

- "Alguém me responda por favor: quando é que uma experiência acaba"<sup>64</sup>?

Com este questionamento, acompanhado de mais algumas questões para orientar a reflexão, o pesquisador e suas parceiras de pesquisa convocaram as professoras para um momento de avaliação do percurso de trabalho desenvolvido ao longo de 2012<sup>65</sup>.

Um ano que transcorreu em encontros mensais para os gestores, com três horas e meia de duração, cuja proposta estava centrada em discutir, analisar e

---

<sup>64</sup> Título do último capítulo do livro de Rosane Preciosa - Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escritura em processo, 2010.

<sup>65</sup> A avaliação do percurso de trabalho de 2012, de certa forma, se expandiu e envolveu todo o processo de quatro anos de trabalho, pois o momento já sinalizava para o encerramento das atividades de formação com o Civitas, tendo em vista que a nova administração eleita não solicitou renovação do convênio.

concluir a escrita do texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da rede municipal em processo de reformulação desde 2010<sup>66</sup>.

Então, o pesquisador e suas parceiras, orientaram as gestoras para que pensassem sobre a pergunta primeira e, com base nos objetivos propostos para aquele ano, direcionassem sua avaliação para: a) apontar os efeitos mais significativos que ocorreram no modo de fazer-pensar a gestão na escola, durante a reconstrução do Projeto Político Pedagógico, b) contar sobre como foi a experiência de compartilhar a reelaboração deste documento no coletivo, c) dizer sobre as estratégias que eles, enquanto gestores, utilizariam para divulgar e continuar compondo o PPP com a comunidade escolar, d) comentar sobre como, em meio a todo esse trabalho, cada um compreende a construção de um espaço de formação, considerando o atual contexto escolar e, finalmente, e) argumentar sobre o que eles destacariam como significativo em relação ao seu próprio percurso de formação.

Nesse dia, depois de alguns instantes para refletirem sobre as questões e realizarem seus apontamentos, as professoras/gestoras passaram a apresentar seus comentários e apreciações.

E agora, para a roda de histórias desta tese, Contador passa a palavra para o Gestor<sup>67</sup> narrar o que foi viver este espaço-tempo de encontros nos grupos de estudos, mas lembrando que quem fala aqui não é um sujeito ético-político, mas um personagem estético.

Os sujeitos éticos-políticos das ações vivenciadas, quando narram nos momentos dos encontros com o Civitas, assumem a posição de sujeitos estéticos e agora, no momento da escrita analítico-interpretativa do Contador, que acolhe suas vozes, emergem na roda de histórias, pelos seus enunciados, não mais como sujeitos das experimentações, mas como personagens estéticos.

E o Gestor diz:

---

<sup>66</sup> A reconstrução do Projeto Político Pedagógico de Cruzeiro do Sul foi uma demanda encaminhada pela Secretaria de Educação do Município em sintonia com os gestores das escolas que solicitavam apoio e acompanhamento na realização deste trabalho, na perspectiva de que a formação oferecida pelo Civitas, na parceria firmada entre a UFRGS e a Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul, contemplasse e se desenvolvesse na realização desta meta primeira. Sendo assim, a proposta delineada para o ano de 2012 decorre da continuidade de um trabalho em desenvolvimento desde 2009 e foi se intensificando até o momento de ver concretizada a reconstrução do PPP.

<sup>67</sup> Gestor, com letra maiúscula, é uma posição de enunciação, um personagem estético, portanto não se refere a um sujeito específico, mas a uma rede de enunciados.

**E1**<sup>68</sup> - [...] Eu pensei desde lá o início, quando começou o Civitas. Era tempo de muita **escuta**. [...] E no início a gente não entendia. Então eu acho que foi pra mim um tempo mais de escutar e depois disso então, foi a **observação**. Observando a gente começou a ter um olhar diferente sobre a escola. E esse olhar diferente... ele trouxe **mudanças**. E quando a gente muda a gente precisa se desacomodar, porque toda a mudança traz uma **desacomodação**. E agora, assim, acho que no final o que ficou pra mim é o **comprometimento**. Porque eu como gestora tenho agora o comprometimento com todo o trabalho que a gente fez. [...] Eu lembro aquela vez que o Márcio começou e eu era uma assim que...eu vivia uma angústia ...eu não conseguia me achar. Era difícil... (- Grupo de Gestores - *grifos do Contador*)

**E2** - Mas não foi só tu... Eu pensei também em fazer uma retrospectiva lá do começo ... e a gente não sabia onde ia chegar [...] (risos)... Mas eu pensei: isso tem que ter um propósito, um sentido e nada de resposta. Tudo o que a gente perguntava eles (os pesquisadores) jogavam com outra pergunta. Eu tinha vontade de sair correndo... Hoje, a gente agradece... Isso abriu a mente... o olhar... (- Grupo de Gestores)

**E3** - E os textos? Lá no início tinha uns textos bem...(risos)

- Uma viagem... (risos) Uma viagem que a gente não sabia aonde chegar, mas eu sempre pensava... tem que ter um...

- E ele sempre falava em rede...

- Os rizomas...

- E aí eu comecei a viajar também...né...vamos encarar isso aí... (risos) (- Grupo de Gestores)

E na empolgação dos enunciados em que alguns se reconheciam, as vozes se misturavam e se sobrepunham afirmando semelhanças quanto as mesmas impressões, trazendo outros elementos que compunham a cena do encontro com o Civitas e os pesquisadores...

É importante destacar que as reticências nos diálogos acima, sem colchetes, não são cortes do Contador ou incompreensões no momento da transcrição da gravação dos enunciados, mas são incompletudes da fala do(s) sujeito(s). O que leva Contador a pensar sobre algo que os marcou e que ainda não é possível designar, nomear. Como eram os textos? “Bem...” O quê? Difíceis... densos... fáceis... complexos... interessantes... úteis.... sem sentido?

“Uma **viagem**”... Talvez aqui uma tentativa de definição. Algo que está num plano distante, alucinante, difuso, sem morada, sem possibilidade de construir relações? Quem sabe!

---

<sup>68</sup> Cada fragmento de enunciado aparece com a indicação E (enunciado) seguido da numeração que indica a ordem de apresentação no texto. Assim: E1, E2, E3.... Atendendo à ética na pesquisa foi empregado o Termo de Consentimento Informado.

“Uma viagem que a gente não sabia aonde chegar, mas eu sempre pensava... tem que ter um...” Um propósito? Um sentido pra tudo isso? Um modo de embarcar nesta viagem?

Mas de fato parece que cada um, ao seu modo, aceitou o desafio e se mobilizou para o enfrentamento: "vamos encarar isso aí"...

Desde que o pesquisador começou a participar como formador nos grupos de estudos do Civitas, expressões semelhantes foram ditas em diferentes grupos, municípios e até em Maputo algo parecido aconteceu. O estranhamento na aproximação com um modo de trabalhar/formar que não antecipa resultados e não delimita caminhos certos sempre foi uma constante. O projeto tem objetivos, os propósitos pertinentes à formação de cada grupo são sugeridos em parceria com a Secretaria de Educação e são apresentados aos professores, com abertura para, no coletivo, negociar, mudar, afinar, lapidar esta intencionalidade primeira.

Mas parece que mesmo no acontecer deste movimento, os propósitos firmados não produzem sentidos de imediato, ou pelo menos não são suficientes para que os sujeitos possam compreender o que vai acontecer naquele espaço de formação.

Então o que é o Civitas, se os pesquisadores dizem coisas que os professores não entendem, falam muito e nada respondem, só perguntam e tudo parece uma grande viagem? Que formação é essa que força “escutar, observar, olhar diferente e que trouxe mudanças, desacomodação e comprometimento”?

A intenção não é a de apresentar um programa aos professores para ser seguido, ou colocá-los na posição de quem vai ouvir uma palestra, um treinamento específico e, quem sabe, receber algumas respostas para o enfrentamento dos seus dilemas em sala de aula.

- Muito pelo contrário, Contador, a proposta é a de: "forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre conteúdos (do currículo), mas enquanto matéria informe, não estruturada, para qual há múltiplas estruturas possíveis" (AXT e MARTINS, 2008, p. 156).

Com este propósito tem-se, nos encontros dos grupos de estudos, a possibilidade de discussão sobre as especificidades de cada professor e sua turma. Um diálogo que acontece com a intervenção do coletivo na abertura dos problemas e os modos para pensá-los, colocando na roda o programa curricular para ser

problematizado e experimentado em suas múltiplas facetas, ou seja, o que se propõe é questionar o senso comum, a rotina que enquadra tempos e espaços na escola, as atividades repetitivas e que tendem a homogeneizar os movimentos e as respostas das crianças às indagações da professora. Enfim, um trabalho cuidadoso para não desrespeitar os sujeitos em suas verdades e saberes, mas também não deixá-los refém de concepções formatadas e já cristalizadas no discurso pedagógico. No entanto, é imprescindível que ao desestabilizar os sujeitos em suas práticas e convicções, se tenha a clareza de que é necessário ajudá-los a construir novas relações para estruturar seu trabalho, para não deixá-los no limbo, sem perspectivas e sem saber como agir, mesmo que estes abalos não sejam em grandes proporções, mas através de pequenas fissuras que vão gerando deslocamentos.

- Mas é também "forçar, pela experimentação, o pensamento a pensar sobre procedimentos, práticas (docentes), mas enquanto movimentos não fechados, enrustidos, e sim abertos, receptivos ao estranho, ao inusitado que emerge no contexto, sensíveis ao contexto, deixando intervir o contexto" (AXT e MARTINS, 2008, p. 156).

- Então, Axt e Martins, sustentar este processo de desestabilização e problematização do currículo e da prática pedagógica, passa por este princípio que vocês comentaram que propõe pela experimentação a possibilidade de exercitar o acolhimento ao "inusitado que emerge no contexto", avaliando estratégias, caminhos para continuidade do trabalho, buscando embasamento teórico que entra para apoiar o percurso e abrir para a compreensão do mesmo.

Com base nestes princípios é possível perceber que o projeto tem uma sustentação sólida teórica e metodológica, o que não deixaria os professores em situação de desamparo, ou seja, mergulhados num mar de indefinições e sem objetivos a perseguirem. Mas Contador sabe que não se trata desta questão; não é este o foco para o dizer do Gestor sobre o não entender o que é o Civitas e onde ele o levará. Não se trata de buscar uma comprovação da existência e consistência destes princípios que sustentam o projeto, o que seria perfeitamente viável se o dizer dos sujeitos apontasse para a desqualificação desta experiência e aí sim caberia investigar os desvios no plano que o sustenta. Mas, no modo como



Contador compreende os enunciados do Gestor, a questão está em analisar como esta proposta (o Civitas), com os seus encaminhamentos se encontra com os sujeitos em formação. Por que este estranhamento inicial para só depois de algum tempo perceberem-se como parte deste processo? Por que tanta **angústia e desassossego**? Por que a “viagem” é só do outro e não pode ser deles? O que há na linguagem que parece ser indecifrável? Como saíram da posição de recusa e de incompreensão, para moverem-se em direção ao enfrentamento desta aparente impossibilidade de diálogo e pertencimento? Como a “vontade de sair correndo” mobilizou estas gestoras?

O Projeto Civitas é proposto em forma de grupos de estudos, envolvendo professores e também gestores, organizados conforme suas especificidades, a fim de melhor acolher as demandas de cada contexto, propiciando abertura para que o professor possa falar, explicitar suas questões, dúvidas e dificuldades e também seus desejos e conquistas. Então, é imprescindível para o desenvolvimento do projeto que os professores tenham uma carga horária disponível para a realização dos encontros com certa periodicidade.

Mas procurando compreender o que o Gestor, em geral, narra sobre as dificuldades do início do projeto, de um desconforto de não entender o que está acontecendo no espaço de formação, de não compreender o que dizem os pesquisadores, Contador vai buscar na tese de doutorado do próprio formador inicial destes grupos, o pesquisador Márcio Martins, as construções teóricas que foram contribuindo para um modo de pensar a formação, para então reconstituir em suas narrativas um pouco desta trajetória teórico-metodológica do Civitas.

Martins (2009, p.45), descreve que esta busca inicial do professor por uma "resposta pronta e direta" sobre o que é o Civitas aponta para a "necessidade de captura num modelo estável, compreensível". Assim, uma "resposta" para definir o projeto "cria um vetor, uma orientação que levaria ao entendimento ou à construção de um modelo pronto, acabado e vindo de fora".

- E "esse movimento de antecipação do rumo a ser seguido, pautado em escolhas estrategiadas de novas trajetórias, é próprio de uma ideia de substituição, assim como o sentimento de desejo produzido pela ansiedade da mudança" (MARTINS, 2009, p. 45).

- Exato, Martins, talvez o desejo da troca de um modelo que parece não estar funcionando, tendo em vista as inúmeras dificuldades encontradas na escola, as quais os sujeitos fazem referências constantemente, por outro modelo que possa resolver os entraves, solucionar os problemas e trazer a calma para o cotidiano.

Nesse sentido, se os pesquisadores explicassem o projeto numa proposição mais prática, formatando definições e uma sequência de ações configuradas numa programação de metas, estratégias e um produto final para entregar ao grupo, estariam em direção à construção de unidades de ações coletivas tendendo a uma homogeneização dos modos de operar do grupo, fazendo com que cada participante se encaixasse na forma(ação) oferecida, restando-lhes apenas a tarefa de aplicar as soluções recebidas.

Sendo assim, Contador entende que o propósito, na relação do formador com seu grupo, seria o de não se deixar capturar por esta tendência de oferecer um único caminho para todos, de entregar respostas e fomentar a ilusão de que se o professor fizer diferente ou abandonar o que vinha fazendo e seguir os passos que o formador está apontando, vai melhorar a sua prática na sala de aula.

É claro que algumas pistas e alguns direcionamentos acontecem porque toda proposta se constitui neste jogo de forças que tendem para uma centralização, uma homogeneização e forças que buscam o desvio, a descentralização. E o Civitas não está imune a esse jogo e também não anseia por se definir por total dispersão e abertura, pois reconhece que a possibilidade de produção criadora está justamente no tensionamento produzido por estas forças, impelindo os sujeitos a galgarem alternativas para movimentarem-se neste plano em busca da estabilidade e quando a encontram, precisam continuar movendo-se para não imobilizarem-se. É a ideia de um equilíbrio sempre dinâmico e não estático, trazida das teorias da complexidade.

A tendência em buscar o que ordena, delimita, orienta procedimentos, unifica, "forças centrípetas"- de que fala Bakhtin, ao pensar a escola, por exemplo, nos dá um horizonte de calma, de unidade de ação entre os professores, de controle sobre as situações cotidianas, de saber os passos corretos e adequados para lidar com os conflitos, mas operar apenas nesta zona de conforto pode trazer o engessamento, a acomodação e a pouca tolerância para enfrentar as

imprevisibilidades e urgências do contexto, do cotidiano, das relações entre os sujeitos (professores, alunos, colegas da profissão, pais etc).

Por outro lado, trabalhar mais com perguntas do que com respostas, abrir brechas para experimentar outras possibilidades, traz para a escola um horizonte de instabilidades e nem sempre é acolhido e entendido pelos professores, que na maioria das vezes, exaustos pelas inúmeras dificuldades enfrentadas na sala de aula e na escola, clamam por soluções imediatas para estancar seu sofrimento, reivindicam uma fórmula, uma norma, um procedimento para resolver o problema.

É verdade, que é preciso também fazer esta escuta. Entender que nossas concepções enquanto pesquisadores e formadores não podem ser impostas, necessitam de um jogo de flexibilização permanente, para que os sujeitos não se sintam a revelia do processo ou com a sensação de estarem perdendo tempo, por não vislumbrarem saídas para as suas questões. Por isso, a importância de uma proposta de formação que não se coloca como modelo, mas como exercício de pensamento no constante jogo entre forças centrípetas e centrífugas, que busca revigorar a relação entre conhecimento e vida, entre sujeitos que necessitam do olhar do outro para se completarem, que investe na experimentação como modo de potencializar os movimentos, as atitudes, as ações inventivas dos sujeitos.

É tarefa de extrema complexidade para o formador porque não basta explicar, não basta definir conceitos mesmo correndo o risco de simplificá-los, pois é preciso enfrentar as instabilidades e as inúmeras incompreensões e até mesmo as descrenças iniciais, caminhando ao lado dos professores, mostrando-se parceiro, implicado e comprometido com o contexto, aberto ao diálogo, mas desafiador em suas proposições. Ou seja, o que já comentamos anteriormente: “forçar o pensamento a pensar.<sup>69</sup>”, é justamente apostar em desequilíbrios, desafios vitais, cruciais, de tal maneira que o professor se sinta convocado a reorganizar seu pensamento com os novos elementos (estranhos) que estão perturbando a ordem aparente, ou as expectativas em torno de respostas prontas. Aqui, o movimento é o

---

<sup>69</sup> Axt e Martins (2008) na possibilidade da instauração de uma formação docente em serviço em que as questões não estejam voltadas para determinadas soluções, mas que possam acolher as multiplicidades que se apresentam, “forçando o pensamento a pensar”, referenciam sua argumentação em Deleuze (1988), dizendo que para este autor “na esteira de outros pensadores, como Heidegger, o pensamento só pensa coagido, forçado pelo non-sense - a besteira ou o não-sentido, pelo desconhecido ou indeterminado - aquilo que ainda não pensamos. O pensamento pensa como Diferença do determinado, ou da determinação, em relação ao que é indeterminado ou non-sense (p.434-5). (Axt e Martins, 2008, p. 137)

de construir alternativas próprias a cada contexto particular, da sala de aula, da gestão, da escola, da formação de um determinado grupo etc.

E Contador continua escutando o que diz o Gestor:

**E4** - Eu sou uma pessoa e quem me conhece sabe que eu não sou muito acomodada. Eu não gosto de fazer a mesma coisa do mesmo jeito sempre. Eu acho que se pode fazer a mesma coisa de várias formas. E eu gosto de fazer diferente até pra não cair no monótono. Ficar sem graça. Eu gosto de sempre criar. Então, o Civitas, assim, **até eu entender**, ele me abriu mais ainda as possibilidades. **Ele me encorajou, me deu coragem de ousar. E também aquela coragem de que isso não é errado a gente querer ousar, fazer diferente.** (...) Tudo o que a gente discutiu, estudou, isso tudo foi levado para a escola, foi exposto para a equipe de trabalho, as leituras, as discussões. Isso é muito bom. Isso fortalece. Esse conhecimento, a gente precisa desse estímulo. **Eu tenho o Civitas como um grande estimulador. Ele nos deu sustentação. No início eu não gostava. Hoje eu acho que ele é fundamental** (risos...). Não, é verdade! **Eu achava um estorvo.** Hoje eu vejo que isso é muito importante. (...) **Ele nos atualizou. Ele nos desafiou. Ele nos motivou a buscar respostas. A gente era muito de aceitar as coisas prontas.** (– Grupo de Gestores – *grifos do Contador*)

**E5** - Tu sai de casa e vai para escola com tudo planejado. E aí tu bota um pé no corredor da escola e já vem pais, professores, com mil coisas: às vezes, queixas, elogios, pedidos. Meu Deus! Tem que mudar tudo ali. **Isso** não é mais, agora, um problema. **Isso** é um desafio. **Isso** acontece. Então hoje o meu dia vai ser diferente e eu vou resolver uma coisa, depois a outra. **Isso** não é ruim. **Isso** é vida. **Isso** é movimento. Não é mais aquela coisa, hoje eu vou lá e fazer isso, isso e aquilo e aquilo outro. Mas porque hoje a gente tem um olhar diferente. (– Grupo de Gestores – *grifos do Contador*)

**E6** - Tá, tudo bem! O Civitas contribuiu. Mas isso é uma coisa que vem de **fora** pra **dentro** ou vai de dentro pra fora? **O Civitas contribuiu.** Talvez tenha sido a válvula... o dispositivo... Mas o que você vai fazer lá [na escola]... Então em cima disso eu penso que... **Mas em primeiro lugar tem que mexer com a gente.** Se não mexe com a gente, a gente não vai conseguir mexer com os outros. (– Grupo de Gestores – *grifos do Contador*)

A narrativa do Gestor, também traz o modo como ele se encontrou com o Civitas e aqui é bem clara a ideia de encontro como tensionamento, pois a formação está marcada pela incompreensão inicial em E4: “até eu entender”... “No início eu não gostava”... “Eu achava um estorvo”, mas depois ele atualiza o posicionamento, dizendo: “Ele me encorajou, me deu coragem de ousar”... “Ele nos deu sustentação”... “Hoje eu acho que ele é fundamental”... Mas o que emerge destes dizeres? Como o Gestor se insere neste contexto de formação? Talvez ele não tenha escolhido estar ali.

Embora o Projeto Civitas trabalhe com a idéia de adesão dos participantes, é preciso ter a clareza que eles estão vinculados, enquanto docentes, a uma Secretaria de Educação e esta, por sua vez, atrelada às políticas públicas e embasada pela legislação<sup>70</sup>, sabe que deve oferecer formação continuada aos seus professores. Portanto, há um compromisso profissional instaurado neste contexto, no qual o professor não tem a opção de participar ou não. Se for uma formação para todos os gestores, são todos os gestores que participam.

Outro aspecto a considerar é que, mesmo que o Projeto Civitas não se instale como uma proposta pronta para ser executada naquele contexto, mesmo que ele esteja aberto à construção e à organização a partir da interlocução com os sujeitos envolvidos, ele traz consigo as suas bases teórico-metodológicas e, de certa forma, já imprimem um direcionamento no modo de trabalhar. Portanto, conforme Remião (2009), ao analisar em sua dissertação de mestrado os efeitos de sentido concernentes às posições enunciativas do professor no discurso pedagógico e que acolhe a pesquisa no contexto escolar, a partir de um projeto da universidade com a escola, destaca que o professor, entendendo que se trata de uma proposta que vem da universidade, ao entrar em contato com as concepções anunciadas, já antecipa que estas estarão em contraposição às suas. Por isso a aproximação com o projeto é lenta, cautelosa, com reservas e com estranhamentos em relação ao discurso do formador.

E isso pode nos levar a compreender este mal estar inicial. Este “não gostar” e até mesmo a possibilidade de considerar o envolvimento com o Projeto Civitas “um estorvo”, ou seja, algo que vai lhe tirar da rotina diária, que vai interferir no seu modo de trabalhar, acrescentar mais um compromisso vinculado à escola, mais um horário a ser cumprido (mesmo que esteja dentro da carga horária), além de textos para ler, atividades para realizar etc.

- Ao discutir o uso da tecnologia computacional na constituição de uma nova posição do professor no discurso pedagógico, eu digo que a filiação ao discurso pedagógico exige sujeição do professor, mas esse assujeitar-se é positivo porque representa a condição de significar, a partir daquela posição. Paradoxalmente, é uma sujeição produtiva, tem um resultado. É fruto do trabalho de significar, e este é singular. Trata-se de o sujeito,

---

<sup>70</sup> Conforme a LDBEN - Lei nº 9394/96, no seu art. 62, parágrafo primeiro: A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

deliberadamente, de uma forma 'assumida e não negada' (Pêcheux, 1990), produzir interpretação de dentro dessa posição (MUTTI, 2008, p. 151).

- Então, Mutti, podemos entender que o Gestor marca sua posição dizendo do seu desconforto inicial com a entrada do projeto, uma proposta de formação que de certo modo o coloca num lugar de assujeitamento, pois de dentro da sua posição precisa produzir sentidos para que possa se filiar a este discurso novo que desestabiliza as suas certezas. No entanto, este movimento é produtivo porque o impele a ressignificar a sua posição de participante deste espaço de formação, que inicialmente nomeia como um "estorvo". Mas quando consegue compreender a sua imersão neste contexto, formula novos enunciados: "ele [o Civitas] nos atualizou. Ele nos desafiou. Ele nos motivou a buscar respostas", ou ainda, "Hoje eu acho que ele é fundamental".

- Nesse sentido também é imprescindível pensarmos, com base em Deleuze e Guattari (1999), sobre a relação entre a macro e a micropolítica, considerando que a macropolítica, em seu nascedouro traçaria, então, toda uma planificação geometrizada do território/área/campo visado, esquadrihando-o normativamente, segundo uma pretensa melhor abordagem para, no momento seguinte à sua aplicação, focalizada pontualmente, poder avaliar, mais fácil e objetivamente, os resultados em correspondência com as metas previamente traçadas. (AXT e MARTINS, 2008, p. 135).

Parece que é esta concepção, já impressa nas políticas educacionais, que os professores, inicialmente, sentem falta ou estranham. Quando se vêem envoltos por um processo de formação estão, na maioria das vezes, mergulhados pela ótica de uma macropolítica que atua pela lógica das demandas e necessidades em uma determinada área, o que no caso de Cruzeiro, poderia ser a necessidade de oferecer formação para que os gestores, que assumem as direções das escolas na maioria das vezes sem formação específica para a gestão, pudessem qualificar suas ações e adquirir mais conhecimentos específicos para a sua atuação.

Como o projeto não entra nestes moldes, de fato parece ocasionar um estranhamento, justamente por não se colocar em direção a suprir tais necessidades. Mas propõe por outra via, dar sustentação aos sujeitos em formação para as suas demandas, funcionando por uma micropolítica, ou seja, por um conjunto de ações, de in(ter)venções que acontecem no plano das relações dialógicas, da imersão no contexto, da escuta atenta aos processos de criação que

disparam quando os sujeitos são convocados a agir, pensar, buscar alternativas para o que os coloca em desequilíbrio.

Mas não se pode pensar o plano macropolítico e o plano micropolítico como uma dualidade, como se tivéssemos um lado bom e outro ruim, um lado certo e outro errado. Um mais produtivo outro nem tanto. Um que constrói e outro que só reproduz.

Na verdade, o que precisamos é transitar por estes planos com flexibilidade, compromissados com o diálogo, problematizando, indagando, investigando...

- E Contador, ao analisarmos a micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção, dizemos que no desenrolar de um movimento (entre a macro e a micropolítica), nosso pensamento e nossas ações não têm início em uma contraposição, mas emergem em um conjunto de forças entre as quais existem oposições: um movimento não surge necessariamente da crítica de um outro, o que não impede que possamos compará-los nas suas incompatibilidades (AGUIAR e ROCHA, p. 660).

- E ainda, diante desta tensão estabelecida, perguntamos: como prolongar tais planos um no outro, dando a ver (em que pese as linhas molares “advindas” do plano macropolítico) o plano molecular das micropolíticas, das segmentações finas comprometidas com as relações conversacionais e dialógicas, os desejos e as crenças, fazendo “devir” (em relação de tensão com o “advir”) um modo de coexistir na diferença, emprestando asas às linhas de criação? (AXT e MARTINS, 2008, p. 136)

Contador não tem a pretensão de responder à pergunta acima, mas ao escutar o Gestor, entende que o cotidiano na escola, muitas vezes está marcado pela realização de tarefas repetitivas, sem reflexão, sem desejo de criar, sem questionar, sem buscar oxigenar a vida que sucumbe diante da mesmice. E quem busca quebrar com esta lógica, não é bem visto, incomoda e, também, na maioria das vezes, acaba silenciando e se enquadrando no *modus operandi* estabelecido. E o Gestor, em vários momentos dos encontros de formação, pontuava esta situação como um grande desafio a ser enfrentado na gestão de uma escola. E parece que encontrou no processo de formação, um grande aliado, para o enfrentamento destas questões junto ao seu grupo de trabalho na escola, ao dizer: “Ele me encorajou, me

deu coragem de ousar. E também aquela **coragem** de que isso não é errado a gente querer **ousar**, fazer diferente”.(E4).

Em E5, o Gestor continua narrando, neste encontro de encerramento, exemplificando como percebe os efeitos da formação no seu cotidiano e Contador entende que esta narrativa traz as fissuras de uma micropolítica em funcionamento na formação, onde o gestor aponta para uma mudança de olhar sobre a sua rotina na escola, pois ao narrar seu cotidiano (est)eticamente, tomando distanciamento da sua prática, contempla seus próprios movimentos que antes pareciam regulados por um planejamento excessivo e que se tornava um problema quando desviado de sua rota em função das imprevisibilidades do cotidiano. No entanto, afirma que o que antes era um problema, hoje é “desafio, vida, movimento”.

É possível observar que os enunciados do Gestor trazem indícios de outro modo de operar que imprime uma complexificação ao seu cotidiano e que é esculpido no enfrentamento da rotina desestabilizada por acontecimentos que ele não consegue controlar. Ao aceitar, ou ao dizer que hoje as urgências que desmontam com a organização prevista para aquele dia de trabalho não se caracterizam mais como um problema e as coloca no plano da vida, do movimento, dos desafios, leva o Contador a pensar que esta aparente desordem que força o Gestor a se reorganizar, a buscar outras formas de lidar com aquilo que escapa ao controle, é o próprio exercício da alteridade. Ou seja, o gestor em plena ação no seu dia a dia, se encontra com o outro (tudo o que é humano ou não, mas exterior ao “eu”), o outro como um estranho (o outro em mim) e que o impele a produzir sentidos na relação que constrói com estes elementos e lhe desafia a reconstruir o caminho, a reinventar o planejamento e não apenas flexibilizá-lo, levando-o a compreender, em suas próprias palavras, que “Então hoje o meu dia vai ser diferente e eu vou resolver uma coisa, depois a outra”. (E5).

Assim, parece que o pronome demonstrativo “**isso**” é capaz de nomear uma série de ações que foram acontecendo e transformando um modo de viver a gestão, ou seja, uma micropolítica abrindo pequenas brechas na complexidade de um cotidiano perpassado por verdades fundantes, o encontro com a alteridade inquietando o sujeito: “/sso (alterar um planejamento) não é mais agora um problema”. “/sso (transitar entre um campo de forças, não sucumbir ao determinismo) é um desafio”. “/sso (as imprevisibilidades) acontece(m)”. “/sso (não



dar conta de tudo) não é ruim". "Isso (entrar no fluxo dos acontecimentos) é vida". "Isso (agir diante das instabilidades e apelos do cotidiano e improvisar) é movimento".

Mas existe outra questão que Contador gostaria de abordar a partir do enunciado do Gestor, pois parece que ele, no modo como se refere ao Civitas, tende a **personificá-lo**. O Civitas é um projeto oriundo da universidade, contém uma proposta de formação em serviço, se constitui num espaço de encontros para discutir e pensar o cotidiano da escola, das práticas pedagógicas, da gestão... Mas Civitas no dizer do Gestor é *Ele*: "*Ele*, um grande estimulador", "*Ele* nos deu sustentação". "Hoje eu acho que *ele* é fundamental". "*Ele* nos atualizou". "*Ele* nos desafiou". "*Ele* nos motivou a buscar respostas".

O pesquisador sempre que tem a oportunidade, nos encontros que realiza com os professores, enfatiza a perspectiva de que a formação, sobretudo, a formação continuada, para ser profícua precisa que o sujeito se aproprie dela e tenha condições de contribuir para o seu desenho, pois se ele se coloca apenas como expectador, como alguém que está à espera de receber algo, dificilmente a formação irá contemplar as necessidades que precisam ser abordadas, problematizadas e, muito menos, poderá propiciar ou oferecer elementos novos para que os sujeitos possam intervir criadoramente nos contextos em que vivem. Construir um espaço de formação em serviço requer abertura para que os sujeitos possam dialogar, discutir estratégias, urgências, realizar composições, alterar rotas etc.

E então, muito mais que argumentar, o pesquisador procura exercitar e experimentar com os professores este movimento em relação ao Civitas, justamente para não se criar uma ideia salvacionista, de uma formação maior que o próprio sujeito, que veio para iluminar e mostrar o caminho. Se hoje o professor pode olhar a realidade da escola de outro modo e agir com mais tranquilidade, acolhendo as demandas do contexto, por exemplo, é porque algo se produziu nesse encontro com o Civitas, na potência das interações, a partir da abertura que ele mesmo possibilitou para se desacomodar e se inserir nesse processo de formação.

Contador reconhece a importância do modo como o Projeto Civitas constrói suas bases teóricas e metodológicas, acredita no potencial desta proposta e opera, enquanto pesquisador/formador para que ela se desenvolva significativamente junto

aos professores. Mas destaca estas expressões dos sujeitos em relação ao projeto, para sinalizar que este espaço de formação que é construído a partir dos encontros com o Civitas, não é um espaço gerador de soluções para os problemas, mas propõe experimentar a formação enquanto um agenciamento coletivo que cria possibilidades de pensamento, onde as ações emergem da interação dos sujeitos neste território de partilha, de enunciados, de tensionamentos e que pode colocar em análise práticas hegemônicas tanto da sala de aula, da gestão, da escola, como da própria formação.

Mas este estranhamento também foi observado em E6 que interpela E4. Embora ainda pareça que o enunciado do Gestor possa estar delegando à formação a responsabilidade de “mexer” com o professor, o que também não estaria equivocado, pois uma proposta de formação não deve se eximir desta responsabilidade, quando ele afirma que o Civitas “contribuiu”, mas pergunta se “é uma coisa que vem de fora pra dentro ou vai de dentro pra fora”, ele está convocando o outro (no caso uma outra posição de enunciação) a se incluir no processo, a assumir a responsabilidade de que a mudança que ele disse ter conseguido operar na sua escola aconteceu pelo envolvimento com a formação Civitas (e a coloca como “**dispositivo**”, “**válvula**”), mas só se efetivou porque ele estava implicado com esta formação e, por isso, conseguiu deslocar para a escola o que experimentou ali. Ou seja: “Se não mexe com a gente, a gente não vai conseguir mexer com os outros”.

Mas como o professor se implica com a própria formação? Como vai se apropriando da palavra outra e produzindo sentidos para a sua prática?

**É** verão de 2010 e o tempo está nublado depois de um fim de semana chuvoso. É dia de encontro com os professores e o pesquisador os espera em um lugar repleto de árvores, com um lindo tapete verde cortado pela sinuosa e fina estrada de chão que desenha o caminho da entrada da propriedade até chegar ao grande salão. Compondo a paisagem, ao lado esquerdo de quem entra, a beleza de enormes açudes trazem tranquilidade para o local, habitado por pequenos animais a entoar seus cânticos: pássaros, cães, gatos, marrecos...

O pesquisador chega bem cedinho para organizar o ambiente e aguardar a chegada dos professores, pois as atividades programadas para desenvolverem-se

na rua, aproveitando a leveza e a harmonia daquele lugar, foram readaptadas para acontecerem no salão, pois a chuva que caía desde sábado já insinuava uma nova aparição.

Os professores foram chegando, abraçando-se e comentando sobre o quanto apreciam aquele lugar, pois é um espaço de lazer que fica há alguns quilômetros da cidade onde geralmente, aos domingos, quando não há reservas particulares, é servido almoço e os amigos se encontram para conversar, tomar chimarrão, caminhar pelas trilhas e confraternizar com uma comidinha bem caseira.

O pesquisador para abrir os trabalhos daquele dia conta uma adaptação do texto de Michel Serres (1993), “Laicidade”, que consta na abertura da sua obra Filosofia Mestiça, mas agora Contador passa a palavra para que ele mesmo nos conte:

- Arlequim, o imperador, ao retornar de uma viagem às terras lunares, vai dar uma entrevista coletiva, num palco, para contar as maravilhas que viu, atravessando lugares extraordinários. O público está à espera de grandes revelações, mas ele frustra as expectativas, ao dizer que em toda parte tudo é igual, tudo é idêntico ao que se pode ver diariamente sobre o globo terrestre. Só mudam os graus de grandeza e beleza.

Decepcionado, o auditório não acredita em suas palavras e começa a se agitar. E Arlequim de maneira erudita, repete a lição: nada de novo sob o Sol, nada de novo na Lua, desafiando e desdenhando com arrogância ridícula a todos que o assistiam.

Até que alguém se levanta e estende a mão apontando o casaco de Arlequim, dizendo:

- Hei! – grita ele – você aí, que diz que tudo em toda parte é como aqui, quer que a gente acredite também que sua capa é feita de uma mesma peça, tanto na frente como na traseira?

Espantado, o público não sabe se deve calar-se ou rir, pois a roupa de Arlequim anuncia o inverso do que ele pretende. É feita de pedaços, trapos de diversos tamanhos, mil formas e cores variadas, de idades diversas, de proveniências diferentes, mal alinhavados, justapostos sem harmonia, sem nenhuma atenção às combinações, remendados, segundo as circunstâncias, à medida das necessidades, dos acidentes e das contingências, será que mostra uma espécie de mapa-múndi, o mapa das viagens do artista, como uma mala constelada de marcas? O lá-fora, então, nunca é como aqui. Nenhuma peça se parece com qualquer outra, nenhuma província poderia jamais ser comparada com tal outra, e todas as culturas diferem.

- Tu te vestes como o roteiro de tuas viagens? – diz alguém do público. Todo mundo ri. Eis o rei apanhado e envergonhado. A única saída para Arlequim é, então, tirar o casaco que o desmente. E se despe, deixando cair o casaco disparatado.

Arlequim continua então a desvestir-se. Mas outro traje aparece e outro, e outro... E assim sucessivamente. De repente silêncio. Seriedade e até gravidade descem sobre a sala, eis o rei nu. Retirado, o último disfarce acaba de cair. Mas seu corpo é todo tatuado, também estriado, matizado, colorido, tigrado tanto quanto os casacos que estão no chão. Também sua pele desmente a unidade pretendida por suas palavras. Também ela é um casaco de arlequim.

Arlequim agora desvendado, entregue sem defesa à intuição. Arlequim é hermafrodita, corpo mesclado, macho e mulher. [...] Arlequim – Hermafrodita serve-se das duas mãos, não como ambidestro, mas como canhoto completado, destro até do lado esquerdo, viu-se claramente quando ele se despia, suas capas dando viravoltas nos dois lados [...].

Quando todos já estavam virando as costas, alguém lança um súbito apelo, como se algo novo estivesse acontecendo num lugar onde tudo, até então, se repetira. O público inteiro se volta de um só golpe e todos os olhares convergem para o palco.

- Pierrô! Pierrô!- gritam – Pierrô lunar!

No lugar exato do Imperador da Lua ergue-se agora uma massa ofuscante, incandescente, mais clara que pálida, mais transparente, pura e virginal, inteiramente branca.

E o público sai perguntando:

- Como as mil cores do casaco podem se dissolver numa soma branca?

- Assim como o corpo – respondiam os doutos – assimila e retém as diversas diferenças vividas durante as viagens e volta para casa mestiçado de novos gestos e de novos costumes, fundidos nas suas atitudes e funções a ponto de fazê-lo acreditar que nada mudou para ele, também o milagre laico da tolerância, da neutralidade indulgente, acolhe na paz, todas as aprendizagens, para delas fazer brotar a liberdade de invenção e, portanto, de pensamento. (SERRES, 1993, p. 1-5).

O pesquisador então orienta as atividades e comenta com os professores que o casaco de Arlequim é uma alegoria que possibilita ilustrar poeticamente a relação eu-outro. Como também, o quanto somos perpassados pelos lugares, pelas paisagens, pelos sons, pelas imagens, pelas histórias nas quais estamos imersos. Essa aprendizagem, esse modo mestiço de ser e agir nos constitui e, quanto mais estas marcas são inscritas, na linguagem, pelas trilhas da vida, mais leves e compartilhadas se tornam. No casaco de Arlequim, uma espécie de mapa-múndi,

um mapa das viagens, uma mala constelada de marcas. Em cada um de nós, fragmentos de tudo o que vivemos, um pouco de cada ser que tocamos e que nos tocou. Por isso, no encontro, o convite é para seguir uma trilha. Uma trilha de ideias, pensamentos, emoções, lembranças, imagens, sons, silêncios. Uma trilha de histórias vividas no coletivo. E, a partir, desta metáfora do Arlequim, dar visibilidade ao que está impresso em nossas vestes, em nossa pele e que contam sobre a nossa caminhada, sobre os lugares e paisagens que contemplamos.

"Civitas na trilha dos lagos: onde tudo se mescla, se mistura", um encontro realizado para integrar os grupos de estudos e ouvir os professores sobre as questões latentes na docência e as relações que vão tecendo com os acontecimentos da vida cotidiana na escola, na formação e na relação com os processos de aprender e ensinar. Neste fluxo, foram convocados a bordar um manto (entregue confeccionado em TNT<sup>71</sup>) com palavras, imagens, ideias, símbolos, histórias etc., que deixassem ver um pouco das suas vestes, um pouco da pele matizada, tatuada pelos trajetos desse encontro com a vida na escola e nos grupos de estudos. O que viram (vimos) durante a travessia? Como o corpo carrega as marcas desta travessia? E o que agora é possível contar?

E o Professor conta:

**E7 - A caminhada, chinelos coloridos.** Se bem que **a nossa caminhada nem sempre é cheia de flores**, com mais dificuldades, angústias... (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E8 - A sabedoria, porque a gente precisa ter sabedoria.** E aqui **uma senhora fazendo apontamentos** [mostra a figura bordada no manto], porque a gente tinha que usar bastante apontamentos, o diário de bordo. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E9 - A bolsa para **usar para onde nossa imaginação levasse**, às vezes **lenta** feito um camelo. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)**

**E10 - A gente começou a pensar nas **invenções** e essas invenções tinham que levar para um dispositivo. E este **dispositivo** tinha **um tempo mais ou menos pra gente conseguir colocar ele pra****

---

<sup>71</sup> TNT é a sigla para tecido não tecido. O TNT é um tecido não tecido por que é produzido a partir de fibras desorientadas que são aglomeradas e fixadas, não passando por processo de fiação ou de tecelagem.

**fora.** Eu fui uma das últimas porque na verdade tudo o que eu pensava eu pra mim não estava legal. Eu não sentia prazer dentro de mim. Foi por isso que eu usei o relógio, o **maior tempo do mundo.**  
(Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

Os chinelos coloridos, em E7, designam uma "**caminhada**". Uma caminhada perpassada pela docência e pelos processos de formação. Traz a ideia do desejo por um percurso mais tranquilo, sem tantos altos e baixos vividos no cotidiano da escola. Por isso, o que sustenta a caminhada, o que é escolhido para vestir é colorido, mas parece efêmero para o sujeito, porque no mesmo instante que mostra esta faceta, logo retoma a realidade dizendo que a caminhada "nem sempre é cheia de flores". Mas o ímpeto, o anseio por dias melhores, por um percurso mais florido e colorido é genuíno.

De fato, nem tudo na vida são flores. E embora seja próprio do ser humano almejar uma vida plena de felicidade e alegrias, há sempre uma força desestabilizando o ideal, marcando as adversidades, os conflitos, as dificuldades, enfim, desenhando um caminho pouco estável, nem tão "colorido".

Para realizar esta caminhada o Professor diz que é preciso "**sabedoria**" e ao exercício desta sabedoria, ele relaciona o ato de fazer apontamentos, o uso do diário de bordo (E8). Algo que não é habitual da prática docente, mas é estratégia metodológica do projeto.

- Sim, Contador, operamos com o uso do diário de bordo, para evitar que nos encontros de estudos, as discussões, a dispersão, os devaneios acabem provocando perda de consistência, fazemos uso de um caderno de rabiscar - ou diário de bordo [...] que vai aos poucos se corporificando com os fluxos que o perpassam, constituindo movimentos, velocidades, liberados através dos rabiscos, rascunhos, fragmentos de escritas, imagens (inclusive digital), conceitos mapeados nas leituras... (AXT e MARTINS, 2008, p. 139).

São os apontamentos no diário de bordo que ajudam os professores, nos encontros de estudos, a recuperarem os acontecimentos da sala de aula, a levantarem dúvidas, a problematizarem o cotidiano e a pensarem sobre os dispositivos que vão ajudá-los no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Geralmente, os professores são orientados a ficarem atentos às situações inusitadas, às pequenas atitudes dos seus alunos, ao que escapa do planejamento,

o que não foi possível antecipar, para a partir destes pequenos desvios, reconhecer "um germe de invenção" (AXT e MARTINS, 2008) transgredindo a lógica instituída do currículo e até mesmo da posição de professor.

Estar atento a este movimento é o que a Professora, em E10, chama de "começar a **pensar nas invenções**" e, a partir desta escuta da prática, a possibilidade de eleger um "dispositivo" que "tinha um tempo mais ou menos pra gente conseguir colocar ele pra fora".

Contador conta como isso se dá no plano dos encontros com o Projeto Civitas, ou seja, o trabalho de formação não se desenvolve em torno de palestras ou cursos ou módulos para o desenvolvimento de determinadas temáticas. Portanto, a figura do formador, do pesquisador no acompanhamento dos grupos de estudos se desloca da posição de detentor de um saber a ser transmitido e orientado para sua posterior execução, para a posição de um parceiro que assume com o professor os desafios inerentes ao cotidiano escolar e à complexidade das práticas pedagógicas.

A partir das discussões em torno do que é vivido e experimentado no chão da sala de aula, a criação de dispositivos que funcionem como disparadores dos processos de aprendizagem tem sido um modo de auxiliar o professor na articulação de uma rede de saberes que movimentam as relações com o aprender. E estes dispositivos surgem de uma maneira muito singular, própria ao contexto e aos enredos de cada turma. No 4º ano do ensino fundamental, por exemplo, a construção de cidades pode ser um ótimo dispositivo para dar abertura à criação, à instauração de um modo de trabalhar que não se encerra no desenvolvimento de uma temática ou unidade, mas que se prolonga através do envolvimento com os conteúdos curriculares e pelo acolhimento das vozes das crianças, dos seus questionamentos, curiosidades e proposições.

Por isso, no dizer do Professor, a necessidade do "**maior tempo do mundo**". Na verdade, um tempo para si. O seu tempo para conseguir encontrar esta linha, este fio condutor, este disparador de um trabalho com as crianças que o convoca a se afastar do lugar comum da sequencialidade dos conteúdos para a experimentação de um fazer, onde estes dispositivos ajudam a potencializar as relações entre o programa curricular e a vida, dando vazão aos processos imaginativos das crianças e dos professores.

Mas o Professor (E10), conta que precisa "colocar ele [o dispositivo] pra fora", pois "tudo o que pensava não estava legal", "não tinha prazer dentro de mim".

Contador observa que neste enunciado reside o entendimento de que está nas mãos do professor a proposição de um trabalho mais inventivo com seus alunos. Existe a intenção de realizar algo criativo, mas partindo de si, do que lhe encanta, do seu entendimento do que pode fazer girar a aprendizagem das crianças e, de certa forma, garantindo-lhe o controle sobre as situações. O Professor quer "colocar ele pra fora", ou seja, assume a responsabilidade de que precisa pensar em algo "legal" e que lhe dê "prazer" para então realizar em sala de aula com as crianças.

Mas os dispositivos, por exemplo, a criação de um personagem, de uma cidade, de um trabalho com fotografias, com histórias, não estão dentro do professor. Não dependem da sua imaginação, do seu gosto, das suas preferências, mas da sua abertura ao inusitado, à escuta dos alunos, do que está acontecendo em sala de aula e é claro, da possibilidade de autorizar-se a imaginar, a fabular junto com as crianças. E aí sim, torna-se uma composição em que todos os sujeitos envolvidos são partícipes e co-autores do que vai se produzindo em determinado contexto. Mas mesmo que os dispositivos não emirjam da interação com as crianças e sim de uma proposição do professor, ainda assim há possibilidades de que se instalem com sucesso na dinâmica da sala de aula, mobilizando as crianças, envolvendo-as numa trama de sentidos que abrem perspectivas para o exercício da imaginação em articulação com os conteúdos curriculares.

Mas o que Contador percebe como potente no dizer do Professor é que ao deixar marcado que precisa "colocar ele pra fora", na verdade está falando do seu próprio processo de abertura a uma prática mais inventiva. Está se permitindo adentrar este universo que lhe causa estranhamento, que não conhece muito bem, por isso busca algo que lhe dê prazer dentro de si. Ele está experimentando um aprender envolto pela imaginação, tensionando a sua prática pedagógica, desafiando seus limites, mexendo com as lógicas já instituídas da docência. Talvez, "mais prazer", possa significar alguma segurança, uma vez que está desafiado a percorrer caminhos diferentes dos até então trilhados.



Assim, outra questão toma destaque no dizer do Professor, que acrescenta ao manto a figura de uma bolsa, como um atributo capaz de mostrar os itinerários da imaginação, percebendo-a "lenta feito um camelo".

Novamente, traz a urgência de se apropriar deste modo de operar na sala de aula, apegando-se à bolsa como possibilidade de colocar-se em movimento, em viagem: "a bolsa para usar para onde nossa imaginação levasse".

Partir, sair, andarilhar... Para Contador, viajar é um modo de contemplação, de olhar em movimento, abandonando a inércia das certezas para aventurar-se à procura de outros territórios. Abrir-se aos desvios do itinerário, jogar-se no mundo, mesmo com cautela, com reservas, mas movido pela vontade de caminhar.

- É como tu dizes, Onfray: "Nós mesmos, eis a grande questão da viagem" ONFRAY (2009, p. 75).

- E ainda pergunto, Contador: "a viagem supõe uma experimentação em nós que tem a ver com exercícios costumeiros entre os filósofos antigos: o que posso saber de mim? O que posso aprender e descobrir ao meu respeito se mudo de lugares habituais e modifico minhas referências? O que resta da minha identidade quando são suprimidos vínculos sociais, comunitários, tribais, quando me vejo sozinho ou quase, num ambiente hostil ou pelo menos inquietante, perturbador, angustiante?". (ONFRAY, 2009, p. 75).

São incríveis as combinações que o Professor fez com estes diferentes elementos, cuja preocupação inicial parece ser o trabalho em sala de aula com os alunos, mas deixa ver as pegadas do seu encontro com o próprio processo de aprender, de se implicar com a formação.

Pegar a bolsa para ir aonde a imaginação levar, diz da sua prontidão para a viagem, ou pelo menos da sua anuência em se colocar a caminho. Mas precisa de um tempo para se encontrar neste novo território, que não é fixo, nem é ponto de chegada. Um trajeto que se mostra à medida que ele caminha, viaja, se angustia, estranha, recusa, aceita... Por isso, afirma que o que pensava não estava legal e dentro de si não tinha prazer. Ainda não se reconhece, não tem em que se apegar, busca encontrar-se outro, mas não sabe como.

Pois é, Contador! A jornada não é tranquila mesmo e "só pegamos a estrada movidos pelo desejo de partir em nossa própria busca, pois: o que a alma embarca na partida reaparece na chegada, multiplicado: dores e feridas, tédios e tormentos, pesares e infelicidades, tristezas e melancolias se amplificam na viagem. Não nos curamos ao dar a volta ao mundo, pelo contrário, exacerbamos nossos mal-estares, aprofundamos nossos abismos. Longe de ser uma terapia, a viagem define uma ontologia, uma arte do ser, uma poética de si. Partir para perder-se aumenta os riscos, já consideráveis, de ver-se diante de si, pior: diante do mais temível de si". (ONFRAY, 2009, p. 79).

Então, Contador se arrisca a tomar a viagem, "a caminhada" do Professor, como uma estetização da docência e por que não dizer da vida, em circunstâncias concretas, perpassadas pela sala de aula e pelos encontros de estudos, na busca por uma apropriação de um modo outro de ser professor, pois ainda na trilha de Onfray (2009, p. 79), "ninguém viaja para se curar de si, mas para ficar mais aguerrido, fortalecido, para se sentir conhecer de maneira mais apurada".

São estes instantes que Contador considera que precisam ser resgatados nos processos formativos. Desafiar o professor a partir (viajar, caminhar) é provocá-lo a tomar distanciamento da sua própria posição para contemplar outros horizontes, encontrar-se com outros centros de valores e deixar-se afetar pelo encontro com esse outro (não-eu), por um movimento de empatia e, de volta ao seu lugar, responder responsabilmente ao outro e a si mesmo.

É interessante que em Michel Serres (1993), surge no capítulo "Criar", a figura do mestre como aquele que "contraria", aquele que não deixa estagnar, ficar no mesmo lugar, mas que impele a deslocar, a "atravessar o rio".

- E pergunto: "perceberão os mestres que só ensinaram, no sentido pleno, aqueles aos quais contrariaram, [...] aqueles que obrigaram a atravessar?" De fato, nada aprendi sem que tenha partido, nem ensinei ninguém sem convidá-lo a deixar o ninho". (SERRES, 1993, p. 14).

- Mas é função do formador também acompanhar o professor em seu retorno.

- Sim, Contador, pois no entremeio da volta se instauram " a desordem, o caos, a embriaguez, a abundância. Experimentamos a confusão, a mistura das sensações, a incoerência das percepções. O gozo é acompanhado de sobressaltos em meio ao

amontoado de informações recolhidas por um corpo que funcionou a todo vapor. Depois da maravilha do acontecimento [...] o retorno turva as águas e exige uma decantação". (ONFRAY, 2009, p. 90).

Intervir nesse processo de "decantação" que o professor é impelido a realizar significa acompanhá-lo nesse retorno necessário, mapeando os sentidos que vão se produzindo ao conhecer outras paisagens para, aos poucos, ir acomodando e dando um acabamento provisório a estas outras arquitetônicas em interlocução, abrindo possibilidades de criação.

E, em alguns momentos, estes caminhos trilhados pelos professores vão se delineando nos encontros de estudos, onde pontos que se abrem à criação são evidenciados, ajudando-os a olharem o próprio percurso e traçarem uma rota. Isso vai dando um pouco de estabilidade, vai exercitando modos de olhar, escutar e narrar a própria prática docente, abrindo-se aos olhares do outro, aos planos valorativos do outro e, na estetização dos caminhos percorridos, uma rede de sentidos vai se ampliando e consolidando perspectivas.

E o Professor conta:

**E11** - A gente teve mudanças, porque a nossa postura principalmente em história, onde se contou sobre o Rio Grande do Sul, **a gente teve que fazer várias mudanças naquilo que a gente conhecia**. E com isso tudo **aflorou diversos sentimentos**: ora de alegria, ora de tristezas, ora de frustração e assim por diante. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

Mudar é compreender que a **mudança** é contínua e implica uma transformação. Uma transformação que ocorre na interação com o outro, na interlocução com centros de valores diferentes que tensionam um modo de pensar, dizer, escrever, imaginar, agir, sentir, escutar. E, nesse continuum, a nossa prática pedagógica e a própria escola também muda e se transforma conosco. Mas o que todos nós queremos quando nos encontramos envoltos por situações que nos exigem outra postura, é encontrar um pouco de visibilidade do que realmente está mudando.

Mesmo que saibamos que não é possível capturar a mudança e o que em nós se transforma, queremos a oportunidade de nos encontrarmos com ela e aí está o

grande desafio: o de desenvolver nos encontros de formação com os professores a ideia de que o que realmente nos move não é a possibilidade de termos um recorte de mudança para comentar, contar, mostrar, anunciar, mas a compreensão de que esse processo vivido, passando continuamente nos faz falar, responder, perguntar, enunciar e assumir a responsabilidade por tudo o que vai se transformando. Ato ético que viabiliza o encontro “eu-outro” e “que abre possibilidade de vivenciação e experimentação de relações “eu-outro”, de interpenetração de centros de valores, numa busca de mútua compreensão desses mundos arquitetônicos” (AXT, 2011a, p.53).

Eis aqui a diferença que nos faz apostar num trabalho que se desenvolve por micropolíticas abrindo pequenas ranhuras na ação docente, através de uma aproximação intensiva do formador com o coletivo, por isso, amorosa, cuidadosa, responsável e de um afastamento exotópico, produzindo condições para compreender o ponto de vista do outro e, nesse exercício conjunto, criar possibilidades de deslocamentos significativos nas relações que constituem o cotidiano da escola e da vida, engendradas por uma (est)ética dialógica.

E Contador passa a palavra para o Professor que diz:

**E12** - O nosso trabalho todo é voltado à invenção, à estimulação da imaginação, as possibilidades que a gente abre na escola, as alternativas que a gente busca diante de um caso concreto, das coisas que acontecem. **E não existe uma receita pronta, a gente vai ter que ir buscando ao longo da nossa caminhada.** (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E13** - O que foi o Civitas? Muitas dúvidas, muitas incertezas, muitas vezes a gente se perguntava o que é e o que não é. **O que é que a gente tem que fazer agora em determinado momento.** E ao mesmo tempo foram descobertas, leituras, escritas, o currículo que a gente discutiu bastante, o foco, a invenção. **Querendo ou não o Civitas acaba causando na gente movimentos** e ao mesmo tempo causa dúvidas e incertezas. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E14** - O Civitas nos proporcionou **refletir bastante** sobre questões do nosso trabalho, do nosso cotidiano (...) **estratégias**, assim como também soluções. O conhecimento, com certeza, acho que isso foi um leque bem desenvolvido. A busca pelo conhecimento e informações. **O foco**, cada escola com

suas particularidades, com seus objetivos e em cima disso sempre buscando novas estratégias para fazer o melhor. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

"O nosso trabalho todo é voltado à invenção, à estimulação da imaginação, às possibilidades que a gente abre na escola, as alternativas que a gente busca diante de um caso concreto, das coisas que acontecem" (E12). Este dizer do Professor, é para o Contador, sinal de movimento, é possibilidade de sair da inércia, da repetição das ideias obsoletas para partir em busca de novos horizontes, outras estratégias. Mas de nada adianta partir se continuar preso ao lugar e posições já consolidadas, ou seja, se não é possível suportar toda a vertigem que o salto provoca, sentir-se só e completamente despido da segurança do solo, não há como mudar e a vida acontece apenas no discurso. Imagina-se que partiu, mas nenhum passo foi dado.

E Contador se pergunta: quantas vezes não estamos diante desta cena quando a formação docente é pauta de discussão? Infindáveis momentos ostentam a imagem de grandes mudanças, gerando a ilusão de que se está em plena evolução, quando na verdade a oferta é a da troca de um modelo por outro, de um saber considerado ineficiente por outro que diz tudo saber?

Por isso, ao movimento de contrariar, de desacomodar o outro, de fazê-lo partir, Serres (1993), acrescenta que é preciso também exercitar o desprendimento, a coragem para abrir mão do que se tem, para suportar o desapego.

- Sim, "pois tudo começa por este nada. Nenhum aprendizado dispensa a viagem. Sob a orientação de um guia a educação empurra para fora". (SERRES, 1993, p. 15).

O fora, não é um outro mundo, inatingível ou o abismo em que podemos nos perder. Mas é encontro com a alteridade, movimento de resistência ao que está fixo, apartado de seu fluxo. Jogar-se para fora implica num exercício ético e estético com a vida.

- Pois como eu digo, ao mostrar como Blanchot, Deleuze e Foucault entendem a noção do fora: "abrir o pensamento ou a arte para as forças do fora significa chamar a vida à transformação, colocar em prática estratégias de resistência. Ou, nas palavras de Deleuze e Guattari, fazer do pensamento e da arte verdadeiras máquinas de guerra". (LEVY, 2011 p. 136).

E sabiamente diz o Professor:

- "E não existe uma receita pronta, a gente vai ter que ir buscando ao longo da nossa caminhada", pois "querendo ou não o Civitas acaba causando na gente movimentos e ao mesmo tempo causa dúvidas e incertezas". (E13)

Acolher o diferente em sua diversidade envolve quatro movimentos, segundo Serres (1993): "contrariar, lançar-se para fora, desprender-se e passar pelo lugar mestiço". Mas estes movimentos não são fáceis de engendrar, pois não é tranquilo este abandono às certezas, às referências, por isso a figura do mestre nessa acolhida da alteridade é de extrema importância, pois se o trabalho de formação joga para fora "querendo ou não o Civitas acaba causando na gente **movimentos**" e isso gera "dúvidas e incertezas", cabe ao formador, numa relação de proximidade, de escuta, empatia e acolhimento, criar junto com o professor as condições para o enfrentamento das tensões geradas neste encontro. Mas como? Indaga o Contador.

E o Professor responde:

- "Refletir bastante sobre questões do nosso trabalho, do nosso cotidiano [...]. A busca pelo conhecimento e informações. O foco, cada escola com suas particularidades, com seus objetivos e em cima disso sempre buscando novas estratégias para fazer o melhor ". (E14)

Então, no tecer destas relações o sujeito em formação vai se constituindo em sua singularidade pelas diversas marcas que o encontro com o fora lhe proporcionou, trazendo no corpo, tal qual Arlequim, as marcas das viagens, tornando-se assim mestiço, híbrido, multifacetado, receptivo ao mundo, à vida em sua fluidez, à alteridade.

E o Professor toma a palavra novamente e diz:

**E15** - A preocupação é em deixar a escola para receber a todos num ambiente acolhedor, um ambiente agradável **para que todos se sintam bem em estar ali na nossa escola**. Um espaço em que seja possível ser professor e que seja possível ser criança também. Que não seja uma coisa assim muito mecânica. **Que seja possível sonhar, aprender, brincar, conviver, ser**. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E16** - O professor tem que ter **determinação com união, se a equipe de trabalho não é unida cada um vai seguir um caminho próprio**. Objetivos, persistência, determinação, a reflexão, o certo e o errado. Educação se faz acertando, errando, tentando, desistindo de um caminho, partindo pra outro. **Temos que ter** muita arte, jogo de cintura, criatividade, estarmos sempre bem informados, ler muito, pesquisando, conhecendo nosso aluno, conhecendo a família, de onde ele vem e tudo isso **nos torna** a professora. **A Professora!** (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

**E17** – Como é bom a gente trabalhar numa escola onde a gente percebe que todo mundo é amigo. Que ninguém quer prejudicar o seu colega. **Onde todos trabalham em grupo e um ajuda o outro, não querendo pegar o lugar do outro**, querer ser melhor, porque eu acho que cada um tem suas qualidades e seus defeitos e hoje eu sou bom em alguma coisa e outra não sou bom, mas vou procurar melhorar. **Vou querer que o meu colega me ajude a melhorar e não que ele me coloque mais pra baixo**. (Grupo de Professores- *grifos do Contador*)

O Professor traz a ideia do desejo e da necessidade de um ambiente de trabalho em que as pessoas se sintam bem, “que seja possível sonhar, aprender, brincar, conviver, ser”. Diz também, que se “a equipe de trabalho não é unida cada um vai seguir um caminho próprio” e como é bom trabalhar numa escola “onde todos trabalham em grupo e um ajuda o outro, não querendo pegar o lugar do outro”

Nesse modo de enunciar o Professor traz à tona a importância das relações de trabalho perpassadas pela configuração de um ambiente propício aos bons encontros, o que leva o Contador a pensar na construção de um “comum” tecendo as relações entre os sujeitos e a constituição desse ambiente de trabalho, no caso a escola, e o próprio espaço de formação continuada.

Vejamos. No Projeto Civitas, para a constituição dos grupos de formação, as relações são firmadas através de convênio entre a Universidade (UFRGS) e a Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul. Já na situação com a Universidade Pedagógica, em Moçambique, a cooperação foi formalizada através da aprovação no edital 12/2008 do MCT/CNPq.

Com a configuração apresentada acima, o Contador observa que esta é a primeira instância em que as relações entre os sujeitos começam a se instaurar no âmbito do Projeto Civitas: relações estabelecidas de modo contratual em que as partes definem as ações e as condições que regulam o acordo.

No prolongamento desta instância contratual, estão as relações que começam a ser tecidas nos encontros de formação, nos espaços e tempos dos grupos de estudos. É, pois, nessa instância, o momento de mobilizar os sujeitos para a construção de objetivos comuns, no intuito de desenvolver um sentimento de pertença, fundamental na criação de uma espécie de sinergia para trabalhar, operar, experimentar e pensar juntos a própria formação, assim como a vida na escola, fazendo ressoar, na relação com as crianças na sala de aula, os processos vividos e experimentados no pulsar dos encontros que se expandem para um modo de se pensar e fazer educação no contexto atual.

- Dentro deste contexto, entendo que quando (com)partilhamos algo, digamos, a construção de um espaço de formação, e tomamos parte nesse partilhar, fazendo deste espaço o lugar da partilha estamos constituindo um comum, não é assim Jullien?

- Sim, "um comum que nos leva a um lugar de pertencimento, de instauração de uma comunidade, que em seu princípio é extensiva, e isto em duas dimensões: na proporção ao mesmo tempo do que nela se partilha e daqueles que dela participam" (JULLIEN, 2009, p. 36).

- E a respeito disso, tu também vais dizer que o comum é "legítimo em sua progressão e, sua extensão, é gradual" (JULLIEN, 2009, p. 38). Ou seja, enquanto pesquisador, envolvido com a formação que acontece no Projeto Civitas, o Contador tem algo em comum com os seus colegas de pesquisa, com as produções do Lelic, com o programa de pós-graduação, com a universidade, com a cidade de Porto de Alegre, Cruzeiro do Sul, Maputo... Assim como os sujeitos professores, envolvidos com o Civitas, tem algo em comum, com seus alunos, com a escola onde atuam, com as escolas da rede pública que estão inseridos, com a cidade onde moram e assim progressivamente.

Na progressão deste comum que vai se constituindo no encontro com o outro, com a vida, estas relações vão se entrelaçando e se expandindo, configurando uma rede de existência comum.

- E então, o "comum, por sua vez, quer seja reconhecido ou escolhido, enraíza-se dentro da experiência; ao mesmo tempo aprofunda-se nela e a enriquece" (JULLIEN, 2009, p.37).



Com isso, podemos dizer que o Contador/pesquisador que adentra um espaço de formação, bem como os sujeitos parceiros deste espaço, vão construindo e se inserindo num comum, ou melhor, vão constituindo um comum.

- E “esses diversos estágios de comunidade graduando a nossa existência”, encaminham para a sua expansão por participação” (JULLIEN, 2009, p. 38). Entendo o comum como um termo de dupla face, pois " é ao mesmo tempo inclusivo-exclusivo. Pode também abrir e fechar [...]. A seu espaço expansivo corresponde um avesso definitivo. De um lado, com efeito, ele conclama à participação e é extensivo: assegura a ‘comunicação’ através das diferenças e não cessa de unir numa mesma circulação. Esse é o comum *aberto* [...]. Mas, de outro lado, esse comum pode igualmente, fechando-se em suas fronteiras, dispor seus limites na forma de gumes, suas cercas na forma de muralhas. Rechaça então para o vazio – para fora de sua plenitude – aqueles que dela não participam; literalmente, *ex-comunga*. (grifos do autor), (JULLIEN, 2009, p, 42).

Em sua face de abertura o comum na escola tece "um espaço em que seja possível ser professor e que seja possível ser criança também. Que não seja uma coisa assim muito mecânica. Que seja possível sonhar, aprender, brincar, conviver, ser". Engendra as relações de tal forma em que "todos se sintam bem em estar ali", ou seja, exercita a alteridade, acolhe as diferenças e permite que os sujeitos se sintam partícipes. Portanto, a escola que se faz acolhedora não o é pela preparação do ambiente por alguns, pois não se trata apenas de receber o outro como visitante, mas como sujeito comprometido, atuante, que fala, age, sente, concorda, discorda, assume posições etc.

Mas se o comum se fecha, vai realizando uma espécie de seleção e só participam os que estão perfeitamente alinhados, compactuados com as determinações, enquadrados. Aqui, as diferenças não encontram morada e o que não se molda é excluído.

Entretanto, o caminho histórico-filosófico do comum tem como tendência, “não se cerrar, mas descerrar” (JULLIEN, 2009, p. 43). Neste sentido, o comum é um lugar que nos abre um para o outro, para o acontecimento do diálogo como ato político, como modo de fazer uma comunidade emergir, porque implica na decisão negociada (e não outorgada), onde o sujeito decide “assumir as relações de vínculo que reconhece em si ou investir em novas” (JULLIEN, 2009, p. 37).

Portanto, construir relações de pertencimento na escola, num espaço de formação, na vida, requer a assunção de um ato ético-político e, na confluência com o pensamento bakhtiniano, de um ato estético porque quando entro em contato com alguém, pelo excedente de visão, posso ver nele o que lhe é inacessível do seu próprio ângulo de visão. E o outro, por sua vez, também tem, em relação a mim, as mesmas condições de ver o que não vejo em mim. E isso encaminha para que pensemos em um espaço de formação que se processa pelo diálogo, pela relação empática que se traduz num viver coletivo em que tenha peso a palavra do outro, produzindo um comum (partilhado) que implica um trabalho (exercício, esforço) imaterial de mútua compreensão respondente e criadora.

Assim, "equipe de trabalho unida" não é fechamento, pacto, mas abertura para o diálogo, para o enfrentamento das tensões que são próprias das relações em curso.

**J**aneiro de 2009. Inicia uma parceria entre Moçambique e Brasil, mais especificamente entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Pedagógica de Moçambique, entre o LELIC/UFRGS e o MDC - Media Design Center – em funcionamento no Centro de Informática da UP, entre professores e pesquisadores brasileiros e professores e pesquisadores moçambicanos. A equipe brasileira, organiza encontros sistemáticos, nos meses de janeiro e fevereiro/2009, com o objetivo de pensar modos de acolher a equipe moçambicana para o desenvolvimento do Projeto Pró-África. Organiza sessões de estudos a fim de realizar uma imersão no contexto social, político, econômico, cultural e educacional de Moçambique para imprimir uma aproximação mais cuidadosa e respeitosa com os parceiros.

Neste processo, busca-se informações a respeito das regiões com as quais se vai trabalhar, onde as escolas estão localizadas, dados sobre a realidade educacional e, dentre estes, a questão do ensino bilíngüe no país, uma vez que é anunciado na proposta, como contribuição desta aliança, tratar da formação dos professores, em serviço, considerando as problemáticas educacionais vividas pelas equipes em parceria.

No que tange ao movimento de imersão da equipe brasileira nos pontos frágeis do ensino em Moçambique, uma extensa discussão é produzida quanto a

assunção da língua portuguesa como língua oficial do país e a valorização das línguas nacionais. Uma parte significativa dos estudos está embasada na dissertação de mestrado de um componente da equipe moçambicana, Prof. Lourenço Cossa, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja problemática aponta para esta questão lingüística na qual a nação moçambicana precisa conviver e encontrar modos de superação.

Assim, tomando por base o estudo realizado por Cossa (2007)<sup>72</sup>, sobre as línguas nacionais (línguas bantu) e suas implicações sócio históricas no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, Contador aponta uma breve reflexão que perpassou as discussões (sem a interlocução com os parceiros moçambicanos).

Na nossa perspectiva, a problemática analisada pelo autor apresenta alguns conceitos centrais e que perpassam a tensão estabelecida entre a Língua Oficial (Português) e as Línguas Nacionais (Bantu), que é a idéia de contribuir para o *desenvolvimento* da educação em Moçambique a partir da valorização e do ensino das línguas nacionais, uma vez que desde 2004 o programa de educação bilíngüe estava sendo implantado.

Porém, há o entendimento de que a *unidade nacional* está garantida com a assunção da Língua Portuguesa. Bem, neste aspecto podemos pensar em *unidade nacional* através de uma homogeneização lingüística ou de uma unidade dentro da diversidade. No entanto, podemos compreender que essa perspectiva da unidade dentro da diversidade é possível somente para os que conseguem relativizar cada uma das culturas que compõem a diversidade, pois para os que já se apropriaram do discurso do colonizador a diversidade é vista como uma deficiência.

Quando falamos em Línguas Nacionais e Língua Oficial estamos transitando por territórios que aparentemente nos convidam a assumir uma posição em uma das polaridades, buscando o que há de melhor na oferta de uma e de outra. No entanto, a articulação entre uma e outra é que nos permite a travessia. Ao percorrer o território das Línguas Nacionais, temos como enfoque o multilinguismo e nele a perspectiva de que existe muito pouco material escrito que contemple a enorme variação linguística. Portanto, as línguas nacionais são línguas basicamente orais. O desafio proposto está em combater a desvalorização das línguas nacionais,

---

<sup>72</sup> COSSA, Lourenço Eugênio. Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o desenvolvimento da Educação em Moçambique. Dissertação de Mestrado. UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007, orientação Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti.

consideradas como herança de uma “cultura rotulada de tribalismo, regionalismo e obscurantismo pelos próprios ‘nacionais’” (COSSA, 2007, p. 60). Busca-se, então, que as línguas nacionais não sirvam apenas de trampolim para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Há na transição de uma língua para outra, muito mais que o uso da língua nacional para a compreensão de certos conceitos na língua oficial. É preciso que se saiba também ler e escrever na língua nacional. Então, podemos perceber que muito mais que pensar em alternativas para que o cidadão moçambicano aprenda o português (ler e escrever), é preciso entender que além de resgatar o valor e o conhecimento das suas raízes ainda necessita enfrentar o consenso de uma variante lingüística escolhida em função da abrangência local.

Enquanto tentamos entender como se dá essa travessia entre uma língua e outra e todos os impedimentos e benefícios, observamos os efeitos de uma Língua Oficial vista como barreira social para os que não têm acesso a ela, ao mesmo tempo em que ocupa o lugar da mais valorizada.

Temos ainda, compondo este cenário da linguagem dois aspectos que estão extremamente sensíveis a toda essa articulação das línguas, que é a elaboração dos programas, o currículo e a formação de professores. Aspectos estes que estão enredados com todos os pontos que movimentam esta questão da inserção das línguas nacionais no sistema de ensino.

Nesta rápida passagem pela problemática das línguas nacionais, não colocamos o sujeito na posição de escolher entre uma língua ou outra, entre a língua materna e a língua oficial. Mas percebemos que há uma ponte e essa ponte é que permite a travessia, a passagem pelas questões que mais afetam as línguas nacionais e as que mais afetam a língua oficial. Não há uma polaridade para ser analisada por mais que a situação colocada deste modo nos leve a olhar por este ângulo, mas levantar questões sobre uma e outra, serve para que possamos visualizar com mais propriedade o que decorre da tensão entre as línguas nacionais e a língua oficial. Essa ponte só pode ser acessada através da linguagem. Quando falamos em linguagem deslocamos a centralidade da língua e toda a sua carga conceitual, histórica e ideológica para o plano das diversas formas de manifestação do sujeito. Na linguagem não é só o Português ou o Bantu. Na linguagem é o canto, o gesto, o silêncio, o artesanato, a dança, os ritos, as regras, as transgressões, os

sinais, a pintura, as narrativas, a contação de histórias. Enfim, são estas possibilidades que permitem que nos embrenhemos neste universo extremamente delicado.

Assim, na perspectiva da língua poderíamos nos perguntar: que currículo e que formação de professores pode dar conta desta complexidade ao ponto de contemplar a idéia do multilinguismo nas bases do ensino das línguas nacionais, assim como o bilingüismo compondo a transição entre língua nacional e a língua oficial (português)?

Na perspectiva da linguagem podemos perguntar sobre a potência de um currículo envolto nesta problemática e uma formação de professores que possa sustentar-se nesta perspectiva, que não se encante apenas pelas soluções e acabe se diluindo em senso comum, numa obstinação incansável pelo certo e errado, mas uma formação docente e discente que se passa numa multiplicidade de situações, onde não está presente apenas a existência do problema, mas uma trama de problemas que se aliam a outros já existentes e convocam os sujeitos a pensarem, a criarem alternativas para as suas próprias questões.

Em conformidade com o objetivo do projeto de cooperação Brasil – Moçambique, o propósito é investigar os avanços na prática docente, a partir dos princípios metodológicos e tecnológicos em desenvolvimento na execução desta parceria, encontrando na construção de uma sala de aula mais inventiva, o canal para abordar a relação entre língua nacional e língua oficial, uma vez que esta questão é um dos pontos delicados da escolarização em Moçambique, tanto no que se refere à aprendizagem dos alunos, como na própria formação do professor. Na outra ponta desta problemática está a aprendizagem das crianças brasileiras que não passa pelo viés da aquisição de uma outra língua, mas implica na urgência em desenvolver, aprimorar o modo de operar com a própria língua, de desenvolver uma competência lingüística.

Desta forma, no encontro com as diferenças, a possibilidade de estabelecer outra relação com o currículo escolar.

O projeto tem como objetivo geral:

estudar os avanços na prática docente, de professores em formação continuada, no âmbito do projeto de cooperação Brasil-Moçambique, através de: i) as experimentações em sala de aula, agenciadas pelos docentes, e os efeitos decorrentes dos micro-entrelaçamentos entre políticas- práticas- tecnologias- linguagens- pensamentos, cuja metodologia

acaba envolvendo crianças, professores, pesquisadores, famílias, escolas, universidade; ii) os efeitos de contágio dessas experimentações inventivas na sustentabilidade de uma rede caracterizada por variações de expressões culturais.

E para o cumprimento deste objetivo, inicialmente, realizamos os seguintes percursos, conforme consta no relatório técnico enviado ao CNPq:

- a. abertura de uma lista de discussão via correio eletrônico para a interlocução direta entre as equipes de professores e pesquisadores (a lista MAPA-Civitas);
- b. desenho da dinâmica das interações em ambiente virtual, para implementação dos trabalhos com os professores, formulando-se a partir daí um desenho do que denominou-se MICRORREDES (redes com até 5 participantes cada uma, constituídas no ambiente virtual moodle);
- c. configuração do ambiente MOODLE (o ambiente selecionado) no servidor do Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Cognição - LELIC/UFRGS, para suportar as microrredes;
- d. compartilhamento do ambiente moodle com a equipe de Moçambique;
- e. formalização das parcerias com os municípios brasileiros envolvidos no projeto (sendo estes: Venâncio Aires, Mato Leitão, Sobradinho e Cruzeiro do Sul - RS), através de diálogo com as secretarias de educação, prevendo a participação das professoras brasileiras nas interações nas microrredes;
- f. definição da rede de interação entre 04 escolas nos municípios conveniados com o projeto (EMEF Otto Daniel Gustavo Brands – Venâncio Aires, EMEF Jacob Sehn – Cruzeiro do Sul, EMEF Santo Antônio de Pádua – Mato Leitão e EMEF Seomar Mainardi - Sobradinho) e 03 escolas em Moçambique (Escola 12 de outubro, Escola Unidade 18 e Escola 01 de Junho).

Foram criadas três microrredes no ambiente moodle, conforme imagem abaixo:

### Coexistências das redes

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

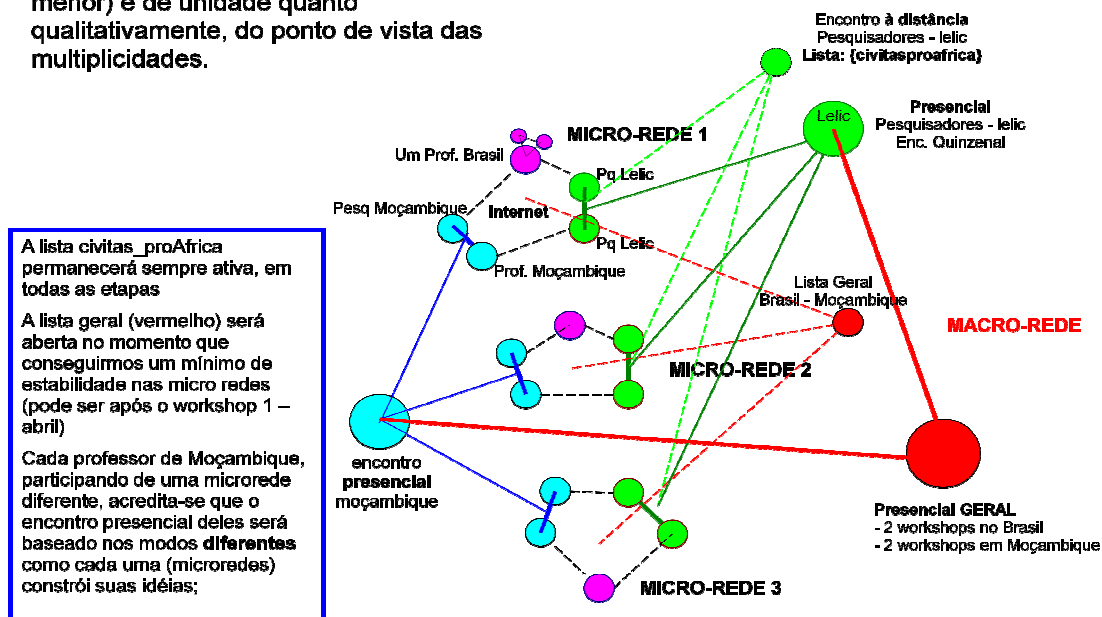


FIGURA 5 – Esquema microrrede organizadas no moodle para interação entre as equipes brasileira e moçambicana<sup>73</sup>

Em cada microrrede participavam dois pesquisadores brasileiros, um pesquisador moçambicano, um professor brasileiro e um professor moçambicano. Os encontros, em Moçambique, foram organizados e realizados no CIUP – Centro de Informática da Universidade Pedagógica, que ofereceu no âmbito do seu programa de Pesquisa e Extensão Universitária as condições necessárias para as interações virtuais entre as professoras moçambicanas e brasileiras integrantes do projeto. Os encontros iniciavam às 18 horas em Moçambique e às 13 horas no Brasil, com uma duração de aproximadamente 90 minutos, precedidos de uma hora de discussão e resumo. Estes encontros geraram uma demanda importante, visto que as professoras moçambicanas não estavam familiarizadas com o computador e suas ferramentas de comunicação. Os pesquisadores da UP trabalharam, deste modo, com a aproximação das professoras ao manejo da informática. Os encontros

<sup>73</sup> Esquema elaborado pelo Professor Márcio Martins para orientar a organização da rede de interação entre Brasil e Maputo.

nas microrredes foram previstos com periodicidade quinzenal, ocorrendo nas quintas-feiras.

Vejamos um momento das conversações, na microrrede 2, ocorrido no dia 07 de maio de 2009<sup>74</sup>, onde os sujeitos participantes discutem sobre alguns aspectos da educação em Moçambique e relatam algumas experiências de sala de aula.

Assim: PM (Professora Maputo) e PB (Professora Brasil), PeB(Pesquisador Brasil) e PeM (Pesquisador Maputo).

Com a palavra o Professor:

### **E18 - (PM)**

13:56 PM: estou enfretando varios problemas eles nao sabem ler nem escrever por causa de turmas numeras sem minimas condicoes na sala de aulas e quando chove [não] tem aulas.

14:02 PM: cada turma tem em media 65,67,66 a 60 dentro da mesma sala

14:06 PM: os pais e encarregados de educaçao nao podem fazer nada porque todos querem que os filhos estudem

14:16 PM: aqui todos tem frenquentar e nao acompanhar os outros,elas tem vontade mas as dificuldades sao enorme

14:18 PM: todos devem ser tratados da mesma maneira nao dar prioridade a uns e outros nao isso nao pode

14:24 PM: sao todos agitados mas requer maior esforços por parte do professor

14:27 PM: as escolas sao poucas e os alunos sao muitos falta de professores por falta tambem do orçamento

14:31 PM: os alunos dentro da sala devem ser todos iguais todos tem as mesmas qualidades

E o Pesquisador:

### **E19 - (PeM)**

13:59 PeM: Certamente precisamos **esquecer o conhecimento formal** para administrar turmas como a da professora PM não é?

---

<sup>74</sup> O início dos encontros virtuais, muitas vezes, era marcado por atrasos em função da instabilidade da rede de internet do CIUP (Maputo), sendo que interrupções no contato também aconteciam durante as interlocuções.



14:08 PeM: Um dos grandes problemas que temos em Moçambique prende-se com a qualidade de ensino. Como razões tem se apontado o facto de termos turmas numerosas, até pode ser! Mas também existe o problema de que anualmente há muitas crianças que ficam sem uma vaga para ingressar na 1ª classe! estamos num dilema! **existe alguma pedagogia para turmas numerosas?**

Nesta interação já está lançada uma das principais questões que perpassa a educação em Moçambique que se refere ao trabalho pedagógico com turmas numerosas.

Esta preocupação se apresenta sob dois enfoques: (i) ao manejo com turmas numerosas, pois são crianças e “são todos agitados mas requer maior esforços por parte do professor” (E18) e (ii) ao acompanhamento do processo de aprendizagem das crianças, onde todos devem freqüentar as aulas, mas nem todos conseguem acompanhar o ritmo da turma porque as dificuldades são muitas e tendem a se intensificarem, pois o professor não consegue atender a todos e se vê num dilema, onde “todos devem ser tratados da mesma maneira nao dar prioridade a uns e outros nao isso nao pode” (E18).

Então, nossa missão, no que diz respeito à construção de um espaço de formação junto a estes professores passa pelo acolhimento a esta demanda e à criação de alternativas possíveis para minimizar as defasagens existentes.

**M** maio de 2011, terceira missão do Projeto Pró-África, realizada em Maputo. É final da manhã e Contador e seu parceiro esperam a chegada dos professores na sala do Centro de Informática da UP. O encontro foi planejado na perspectiva de realizar algumas experimentações que ofereçam aos professores condições de avaliar a possibilidade da articulação de práticas pedagógicas mais inventivas sem entrar em conflito com o uso do livro didático, pois este tem sido um forte aliado do professor para o cumprimento dos conteúdos previstos para o ciclo, sem contar que é exigido do professor o cumprimento rigoroso do plano de curso apresentado para acompanhamento da supervisão e inspeção de ensino.

Nosso desafio lançado no início do desenvolvimento do projeto ainda persiste, onde o Pesquisador da UP nos convoca a buscar alternativas para o manejo com turmas numerosas, dizendo na microrrede de interação: “um dos grandes problemas

que temos em Moçambique prende-se com a qualidade de ensino. Como razões tem se apontado o facto de termos turmas numerosas, até pode ser! Mas também existe o problema de que anualmente há muitas crianças que ficam sem uma vaga para ingressar na 1ª classe! estamos num dilema! existe alguma **pedagogia para turmas numerosas?**”(E19).

Nesse caso, Professor e Pesquisador não se colocam apenas na expectativa do que o projeto possa oferecer para uma infinidade de entraves que todos nós sabemos que existem tanto na educação brasileira como na moçambicana. Mas aqui, as posições enunciativas já formulam as questões para as quais apostam que o envolvimento com a formação lhes ajudará a encontrar respostas, embora também busquem compreender os objetivos desta parceria e interação na rede, como veremos a seguir.

"Mas existe alguma pedagogia para turmas numerosas"? Talvez, "esquecer o conhecimento formal para administrar turmas como a da professora". Uma primeira tentativa de abrir a discussão para a problemática. "Esquecer o conhecimento formal", numa análise descontextualizada poderia apontar para um convite a negligenciar o currículo, mas no âmbito das discussões Contador entende como uma ideia de flexibilização de um programa que nada resolve seu cumprimento formal, se as crianças continuam sem aprender, sem saber ler e escrever. É preciso encontrar um modo de trazê-lo pra vida.

O livro didático de alguma forma assegura o professor do cumprimento dos conteúdos previstos, mas não garante a promoção do aluno em condições de acompanhar a classe seguinte. O livro didático, quando distribuído de maneira que todos tenham acesso, tem sido um dos poucos materiais que complementam, que compõem a prática docente. Por isso, nossa situação é delicada, pois precisamos “contrariar”, desestabilizar os professores, “jogá-los para fora”, empurrá-los para a viagem, para o voo, mas não podemos deixá-los desamparados em seu retorno.

Os encontros presenciais, como acontecem em Cruzeiro do Sul, nos possibilitam a interação com os professores para que as questões, dúvidas, inquietações que surgem no exercício desta caminhada, no encontro com o inusitado, com as ruínas de um modelo de educação em transformação, sejam reelaboradas e compreendidas à medida que os sujeitos passam a experimentar esta relação outra com a docência. Mas em Maputo além da distância geográfica a

nos afastar de uma vivência mais intensa com os professores em formação, há os longos intervalos entre uma missão e outra não permitindo que as dúvidas e urgências sejam sanadas no momento em que vão aparecendo. Mas a questão não está em apontar os limitadores da proposta de formação, mas em realizar as intervenções que podem operar com as condições dadas naquele contexto. Este sim é o nosso desafio.

Então, Contador propõe retomar algumas facetas do início do projeto para depois melhor situar esta terceira missão em solo moçambicano.

A chegada do Projeto Civitas em Maputo também passou pelo estranhamento inicial semelhante ao ocorrido com os grupos de Cruzeiro do Sul, onde os professores se angustiam e perguntam sobre resultados, sobre um ponto de chegada ao aderirem à proposta.

Nhanisse e Singo (2014, p. 308-9), contam sobre isso:

Finalizávamos o terceiro encontro das 5<sup>a</sup> feiras, já em momento de avaliação do mesmo quando uma professora se atreveu a colocar timidamente a pergunta que já se sentia no ar; “... **afinal qual é o objectivo destas conversas que estamos a ter com elas?**”, interrogou fixando-me nos olhos. Célio já me tinha chamado atenção para isso, hoje as pessoas gostam de trabalhar olhando para as metas e não procurar as metas. É que nós como pesquisadores não tínhamos fixado previamente e de forma conclusiva os objectivos dos encontros, nós esperávamos que após algumas sessões on-line as professoras sozinhas descobrissem o que estavam a aprender, que elas descobrissem que ao falarem das suas actividades nas suas escolas com os seus alunos, que ao falarem das suas dificuldades, das suas victórias, das suas esperanças e da forma como no dia a dia superavam as dificuldades, que ao falarem do entusiasmo dos seus alunos, que ao falarem da forma como usavam o livro do professor, que ao falarem da forma como lidavam com as suas turmas numerosas, que ao ouvirem os relatos das suas colegas brasileiras, etc. elas descobrissem que estavam a auto formarem-se, que estavam buscando uma nova pedagogia, uma nova maneira de estar com os seus alunos na sala de aulas, que estávamos num processo de criação coletiva de conhecimento. Que essas conversas lhes levassem a uma reflexão do seu trabalho e do seu actuar na sala de aulas. Porque na verdade, a proposta desenvolvida pelo Civitas parte das vivências do dia-a-dia dos professores e, ancorando-se nelas propõe uma nova prática assente na criatividade, imaginação e na invenção de problemas, mas coexistindo com as práticas anteriores desenvolvidas pelo professor na sala de aula. (Grifos do Contador)

Com a instabilidade da rede de internet, a falta de acesso dos professores aos computadores (contam apenas com os do Centro de Informática da UP), dificuldades de deslocamento até a UP (distância das escolas onde lecionam, horários coincidindo com as aulas na escola), a dinâmica das interações acontecia com certa morosidade, aumentando as inquietações e a busca por respostas para as inúmeras dúvidas e incompreensões sobre até onde o envolvimento com o Projeto os levariam.

Mas, para atenuar esse desassossego, a presença dos pesquisadores da UP foi extremamente importante, pois se comprometeram a escutar os professores e ajudá-los a avançarem em seus processos.

E continuam contando Nhanisse e Singo (*ibid*):

Assim, ficou combinado que no encontro seguinte cada elemento do grupo falaria das últimas três sessões na sua microrede e que a partir daí deduziríamos o que cada um já tinha objectivado até aí. Por algumas razões alheias, o encontro não aconteceu logo na primeira data prevista, mas acabou acontecendo. Cada um de nós falou das suas interações na sua microrede, das conversas tidas e dos sentimentos tidos. No final do encontro todos já tínhamos ideia do que estávamos a fazer, **todos sabíamos que afinal estávamos num processo de aprendizagem, mas sem nenhum professor pela frente ditando o que devíamos ou não fazer, que estávamos buscando alternativas aos nossos já enraizados métodos de lecionar.** (Grifos do Contador)

Com este movimento dos pesquisadores moçambicanos estava aberta a possibilidade para os professores se filiarem aos enunciados que teciam uma proposta de formação na qual eles estavam se envolvendo, criando assim, as possibilidades para as interações futuras.

Voltando à terceira missão do Projeto Pró-África, no encontro com os professores das escolas, realizado no Centro de Informática da UP, foi realizada uma experimentação onde os professores puderam exercitar um modo de trabalhar com as unidades temáticas presentes no livro didático em articulação com uma prática em sala de aula aberta à imaginação e à estratégias mais inventivas, usando também os recursos disponíveis.

Os professores trabalharam a partir da unidade "escola", constante do livro didático, criando uma cidade de papelão, onde inseriram a escola, desde a compra

de materiais para a sua construção até a melhor localização no bairro, modos de levantar fundos para a aquisição do material, cálculos matemáticos usando medidas e sistema monetário, produção escrita de histórias, enfim, realizaram uma série de experimentações a fim de avaliarem a viabilidade no manejo com turmas numerosas e, principalmente discutindo os efeitos deste modo de trabalhar na aprendizagem das crianças.

E, quanto à viabilidade de tudo o que foi discutido diz o Professor:

**E20** - Nós **precisamos abrir, aumentar alguma coisa para o bem das nossas crianças**. É possível, é possível! Algumas crianças com um pouco de traumatismo podem superar através desse trabalho. **Um abrigo, uma entrada, como cooperar, como trabalhar com o colega, com o professor. Começa a abrir, diz isso, mais aquilo, pede ajuda...até cria-se mais amizade, ambiente de trabalho. Eu estou a apostar. E o que devemos fazer é levar as nossas escolas.** (Grupo de Professores - Grifos do Contador)

**E21** - É preciso pelo menos criar condições para o material. Pelo menos este pouco que nós temos aqui. Há certos trabalhos que o professor quer fazer, diferenciando aquilo que está a ensinar. Muitas vezes as crianças fazem trabalho de, como se chama?...estética? Ofício. Sim! Mas às vezes nem todas as escolas valorizam aquele outro material pra poder servir de uma aula para os outros. (Grupo de Professores - Grifos do Contador )

**E22** - A base da história está interligada uma a outra. Nenhum processo está isolado. Conforme estávamos a ver ontem... A história do Januário. Vimos que na base da história de Januário nós podemos fazer uma outra história, ou interligando ou dando continuidade à história de Januário. Mas procurando uma outra história, **basear-se na ideia das crianças, na imaginação das crianças, criar um outro tipo de personagem**, mas sem fugir daquilo que já vem na escrita. (Grupo de Professores - Grifos do Contador )

Nesse momento, a partir das experimentações realizadas, o Professor passa a compreender melhor o modo de operar com a metodologia proposta pelo Civitas na sala de aula. Encontra condições para realizar este exercício na sua prática docente. Começa a articular caminhos possíveis.

Percebe um outro modo de trabalhar e diz que é preciso "**abrir, aumentar alguma coisa** para o bem das nossas crianças" (E20). Sabe que algo precisa ser feito, mas ainda não consegue nomear. Mas também sabe que é gradativo, que vai levar um tempo. Tempo de assimilar o novo, mas também tempo para que esse novo possa abrir passagem. O novo é "um abrigo, uma entrada, como cooperar, como trabalhar com o colega, com o professor. Começa a abrir, diz isso, mais aquilo, pede ajuda...até cria-se mais amizade, ambiente de trabalho". (E20)

Novas relações começam a ser tecidas no encontro com o outro. O outro, o estranho que me interpela. O outro, o pesquisador cujo discurso ainda não é muito compreensível. O outro, a metodologia que desestabiliza minha docência. O outro, o conteúdo, o programa que preciso vencer, mas os alunos não acompanham. O outro, a escola que não oferece condições físicas, materiais e humanas para o bom desenvolvimento do meu trabalho. O outro, as políticas públicas que insistem em me capacitar e me preparam para a transmissão.

Mas olhar e escutar o outro atentamente, aos poucos, "diz isso, mais aquilo, pede ajuda" (E20), vai abrindo brechas para novos (outros) sentidos. O "não-álibi no existir" coloca o eu em relação ao outro, num encontro de não indiferença, onde a palavra pede uma compreensão respondente: "é possível, é possível! (...) até cria-se mais amizade, ambiente de trabalho. Eu estou a apostar". (E20).

Mas a compreensão respondente exige um posicionamento do sujeito, pois acolher a palavra do outro não é apenas concordar com as suas proposições, é confrontá-la, colocá-la em relação à palavra própria, situá-la, para que ela passe a significar em um novo contexto, por isso "**é preciso pelo menos criar condições para o material.** (...) Há certos trabalhos que o professor quer fazer, diferenciando aquilo que está a ensinar. (...) Mas às vezes nem todas as escolas valorizam aquele outro material pra poder servir de uma aula para os outros". (E21).

- E assim a palavra outra também vai se tornando palavra própria, carregada de novos sentidos, atualizada para se inserir numa outra realidade. Mas qual é o ponto central da relação com a outra palavra, Ponzio?

- Ah, Contador, este ponto central que me perguntas é: "a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de

trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o tempo disponível para a alteridade. [...] Escutar significa deixar tempo ao outro". (PONZIO, 2010, p. 25-6).

Bakhtin (2010), ao escrever sobre a pessoa que fala no romance, em *Questões de Literatura e Estética*, diz que a assimilação da palavra do outro está profundamente ligada ao processo de formação ideológica do homem e procura definir a base dos nossos atos em relação ao mundo. Então, ela surge como palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva.

A **palavra autoritária**, exige de nós assimilação e já a encontramos vinculada à autoridade.

- Sim, ela "é ligada ao passado hierárquico. É, por assim dizer, a palavra dos pais. Ela já foi reconhecida no passado. É uma palavra encontrada de antemão (...). Aproxima-se do tabu, do nome que não pode se tomar em vão". (BAKHTIN, 2010 p. 143).

- Então, consideramos palavra autoritária aquela que compõe um discurso monológico, sem abertura para indagações, para negociação de significados, com características hierárquicas bem definidas.

- E, já a **palavra interiormente persuasiva** "se entrelaça estreitamente com a 'nossa palavra'. (...) Ela é metade nossa, metade de outrem. (...) Ela desperta nosso pensamento e nossa nova palavra autônoma". (BAKHTIN, 2010 p. 146).

A palavra persuasiva vai se incorporando ao conjunto das nossas palavras, se desenvolvendo gradativamente, inserindo-se em novos contextos dialogizados.

Então, o Professor no encontro com a palavra do formador, traz a sua concepção singular do que ouviu, o modo como percebeu e na responsabilidade de responder ao outro, diz: "**nenhum processo está isolado**. (...) Vimos que na base da história de Januário nós podemos fazer uma outra história, ou interligando ou dando continuidade à história de Januário. Mas procurando uma outra história, basear-se na ideia das crianças, na imaginação das crianças, criar um outro tipo de personagem, mas sem fugir daquilo que já vem na escrita (...)". (E22).

O Professor começa a se apropriar da palavra alheia, organizando os sentidos, sem perder a própria posição, pois deixa marcado o seu comprometimento

com o cumprimento do programa, "mas sem fugir daquilo que já vem na escrita". (E22).

- E eu ainda gostaria de dizer quanto às peculiaridades que expressam a palavra persuasiva: "o inacabamento de sentido para nós, sua possibilidade de prosseguir, sua vida criativa no contexto de nossa consciência ideológica, inacabado, não esgotado ainda, de nossas relações dialógicas com ela. Nós ainda não ficamos sabendo de tudo a seu respeito, o que ela pode nos dizer. Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras 'para nós' (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa. (BAKHTIN, 2010 p. 146).

E Contador diria que este é o tempo-escuta da formação, pois o diálogo é diálogo entre vozes, vozes que se encontram e lutam para significar. Uma voz que é nossa, dialogicamente tecida pelo outro e paulatinamente vai se libertando das marcas do outro e faz morada entre a massa das nossas próprias palavras.

Os encontros com os professores realizados em Maputo, foram em todas as missões caracterizados por este movimento intensivo de conhecer a palavra do outro, de aproximar interesses, de escutar, acolher e ser acolhido.

Nhanisse (2014), pesquisadora do LELIC/UFRGS, em sua dissertação de mestrado, ao estudar a formação continuada em serviço, atrelada ao Projeto Civitas, ouviu os enunciados dos professores moçambicanos e brasileiros, através de um questionário de pesquisa e entrevistas para compreender a inserção deste projeto na relação com o fazer pedagógico docente. Em sua análise, ela agrupa os enunciados em sete temáticas: a formação do Civitas em relação a outras formações, a viabilidade do Civitas na sala de aula, a contribuição do Civitas para a prática docente, o uso de tecnologias digitais na sala de aula, a continuidade do projeto, pontos positivos e negativos do projeto e sugestões para o projeto.

Dos enunciados recolhidos por Nhanisse, destaco dois que de certa forma sintetiza o modo como o Professor se sente em relação à formação e como percebe o seu movimento e o incluo entre as vozes desta tese.

O Professor diz em resposta à última temática (sugestões para o projeto):



**E23** - Se pudessem fazer visitas frequentes dos pesquisadores porque em cada visita acrescento algo para ensinar as nossas crianças (NHANISSE, 2014, p. 89).

**E24** - Acaba levando mais tempo que não conseguimos superar outras dificuldades e se agente tivesse sempre seria bom, um acompanhamento (NHANISSE, 2014, p. 89).

Embora os pesquisadores brasileiros e moçambicanos tenham articulado algumas iniciativas para amenizar a falta de encontros presenciais e sustentar a interlocução com os professores, ainda assim as ações não foram suficientes para o desenvolvimento de intervenções mais contundentes na prática de sala de aula, deixando o processo acontecendo em meio às discontinuidades.

O Professor solicita "visitas frequentes" (E23), pois entende que os encontros foram significativos, por isso afirma que "em **cada visita acrescento algo** para ensinar as nossas crianças" (E23). No entanto, parece que a formação chega em conta gotas, onde os intervalos entre cada missão, representam um corte, uma quebra nos sentidos que vão se construindo quando o diálogo se estabelece com mais fluência, articulado às pulsações daquele contexto.

Mas os encontros de estudos presenciais com os professores nas missões 3, 4 e 5, embora intensos e permeados por um grande esforço por parte dos professores para comparecerem, não foram suficientes para dar conta de uma série de aspectos que surgiram nas interlocuções, ou seja, se nos grupos de estudos em Cruzeiro do Sul, a continuidade e a frequência dos encontros dão suporte para que o professor seja amparado no retorno da sua "viagem", em Maputo este momento tão importante não foi possível realizar com a mesma intensidade.

As intervenções do pesquisador e do seu parceiro, na missão 3 e 4 e do pesquisador na missão 5, ajudaram a lançar algumas pistas de como é possível realizar uma prática pedagógica mais inventiva, mas sem a continuidade dos encontros, Contador percebe que o processo de formação dos professores está em germinação, pois o desejo de compreender melhor a proposta e realizar alguns ensaios ainda se mantém, mas precisa de sustentação, de uma discussão mais consistente permeada pela atividade estética e visibilizada pelas narrativas das professoras na configuração de um espaço de formação continuada.

Por isso, o Professor diz: "acaba levando mais tempo que não conseguimos superar outras dificuldades e se agente tivesse sempre seria bom, um acompanhamento". (E24).

Fica desta posição de enunciação a evidência de que a formação em serviço tem um enorme potencial para produzir deslocamentos significativos na prática docente e pra isso precisa estar em processo de imersão com o contexto para que a intervenção se faça "in(ter)venção". E nota-se que mesmo sem a intensidade dos encontros presenciais, o Professor mostra-se aberto à experiência, percebe a lentidão do processo, mas à medida que vai articulando e negociando significados, buscando compreender os sentidos produzidos nesta relação, vai se encontrando com o discurso outro, "porque em cada visita acrescento algo para ensinar as nossas crianças". (E23).

As ideias trazidas até aqui, pelos enunciados dos professores e gestores, de Cruzeiro do Sul e dos professores de Maputo, vão configurando o modo como os sujeitos significam suas relações com a escola, com os outros sujeitos, com a formação, com os conceitos, deixando para o Contador, algumas pistas para compreender como um espaço de formação continuada vai se constituindo para estes sujeitos.

Assim, no capítulo que segue, Contador traz o mapeamento destas ideias, para dar visibilidade a este percurso que foi tecido na circularidade da palavra cevada na roda de histórias.

## 5. NA RODA DE HISTÓRIAS: UMA REDE DE IDEIAS

Buscamos, primeiramente, num ato ético e político, a não **objetificação** do outro (sujeitos imersos nos espaços de formação) e um cuidado com os modos de narrar a experiência vivida, no campo da formação docente, sem que se processe o apagamento das vozes dos sujeitos envolvidos (pesquisador e professores).

- Isso mesmo, pois o Contador já aprendeu comigo que “o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”. (BAKHTIN, 2010a, p. 400).

Nesse movimento ético-político, pautado pela escuta e acolhimento das vozes dos sujeitos que se articulam, tensionam e dão forma a um espaço de formação docente, a atividade estética (exotópica) constitui princípio fundamental para que em nossa relação com o outro (o sujeito professor), possamos nos colocar em seu lugar (por um ato ético de empatia) e ver o mundo (a vida) como ele (o sujeito professor) vê, guiado por seus sistemas de valores. E voltamos ao nosso próprio lugar, tendo contemplado o horizonte do outro, completando-o, no diálogo com ele, através do excedente de visão.

O que vemos não coincide com o que o sujeito professor vê de si mesmo, pois o que é visto (pelo Contador) decorre de uma outra posição, de um ângulo de visão diferente e, também, com valores diferentes. É deste lugar exterior, estado de contemplação amoroso, generoso, de onde nasce o Contador, que é possível significar, atribuir outros sentidos. E assim, pensar numa construção dialógica de sentidos na pesquisa, na formação, na vida, na perspectiva de qualificar, potencializar a relação do “eu” com o “outro”. E, quem sabe, contribuir significativamente para compreender e viver este “outro” que nos constitui.

E o Contador?

O Contador ainda sabe do seu desajeito, das agulhas e lápis que insistem em cair da sua mão, das linhas que retorcem, das palavras que transitam no seu universo que ainda são tensas, trêmulas, receosas, repetitivas. São muitos os que falam com o Contador. Ele quer ouvir a todos amorosamente, mas sempre algo

escapa. Mas sustentado no excedente de visão propôs um novo tramado daquilo que captou em suas escutas transformadas em registro.

Assim, ao realizar uma breve retomada das ideias que circularam nesta pesquisa, que foi se constituindo pelas posições enunciativas, Contador busca dar visibilidade a alguns sentidos que emergiram no encontro com a formação continuada en(tre)laçada ao Projeto Civitas. Sentidos que apontam para o modo como os sujeitos narram o seu próprio processo de formação, oferecendo-nos pistas para compreender criadoramente as possibilidades de um trabalho pautado pela dialogia, pela alteridade, pelo manejo com práticas inventivas, num movimento ético-estético.

Uma formação docente que ressoa pelas vibrações de uma micropolítica se faz bordada por conversas, bons encontros, por um comum se delineando pelo envolvimento, pela implicação e participação singular, num exercício de ouvir as angústias, as dores, as incompreensões, os incômodos e os anseios. Para então, acolher o que se produz e fazer dos tensionamentos, potência. Micro-forças provocando ranhuras no maciço bloco de verdades e certezas que nos acompanham pelos caminhos da docência, da pesquisa, da formação, da vida.

**Angústias e desassossegos** marcam o início dos encontros de formação. Geram insatisfação, resistência, "*eu tinha vontade de sair correndo*" - E2. São os primeiros sinais de desacomodação, onde o sujeito busca respostas que mostrem um modelo para seguirem, com início, meio e fim. Um modo já cristalizado de entender e viver a formação. Talvez uma concepção de educação, consolidada pela formação inicial e as inúmeras iniciativas de formação continuada, marcada pelo viés de uma macropolítica.

No entanto, olhar e escutar atentamente este movimento inicial de um processo de formação, dá ao Contador a possibilidade de compreender que os enunciados que estão circulando na roda, ao marcarem uma posição de angústia e desassossego, não referem-se apenas a uma instabilidade inicial, mas de um tensionamento significativo que abre para um espectro de outras ideias que também precisam ser consideradas. Ou seja, o embate proporcionado pelo encontro com uma proposta que não oferece um modelo a ser seguido e executado, pelo estranhamento deste modo de operar, gera nos sujeitos em formação incertezas,

incógnitas, movimento, desacomodação, desejo de mudança, tempo de observação, mas também a busca por modelos, soluções aplicáveis e que também desafiam o formador a encontrar modos de intervir que possam abrir para outras novas ideias.

À medida que o sujeito vai se inserindo no discurso outro, vai exercitando o movimento de olhar e escutar as suas práticas, o contexto e o funcionamento da sua escola, do seu modo de pensar e agir, vai se sentindo impelido a partir, a sair da estabilidade das suas certezas para ensaiar pequenos deslocamentos e estes logo se manifestam nas pequenas mudanças no fazer pedagógico: "então, o Civitas, assim, até eu entender, ele me abriu mais ainda as possibilidades. Ele me encorajou, me deu coragem de ousar. E também aquela coragem de que isso não é errado a gente querer ousar, fazer diferente". (E4).

Nesse sentido, **coragem e ousadia** levam o Professor/Gestor a encontrar outros meios de entender, perceber e intervir no seu cotidiano, agora não mais engessado em concepções de ordem e preceitos a serem seguidos, mas olhando para cada situação em sua especificidade, "com coragem para ousar". (E4). Coragem e ousadia encaminham para "fazer diferente", criar, mas exigem um tempo: "até eu entender". (E4). Coragem e ousadia para fazer diferente requer sustentação: "ele nos deu sustentação". (E4). Entender do que se trata a formação, abre para a discussão, estudo e faz com que se possa partilhar, levar para a escola os textos, as leituras, as compreensões: "tudo o que a gente discutiu, estudou, isso tudo foi levado para a escola, foi exposto para a equipe de trabalho, as leituras, as discussões". (E4).

Mas no caminho de se apropriar dos sentidos que passam a circular com mais compreensão, o sujeito vai se situando e se apoiando na sustentação que a formação oferece. No entanto, há uma **personificação da formação**. O sujeito passa a enxergar a formação como uma entidade, um foco de luz, de origem para a sua transformação.

Contador compreende que isso acontece em função, primeiramente, de uma satisfação que surge pela apropriação dos sentidos e imersão nos constructos teórico-metodológicos da formação e pelos resultados que ele vai observando na prática. Só que nesse movimento, o professor toma distanciamento da sua prática, contempla a paisagem e se vê inserido, mas ao retornar a sua própria posição, ainda não se reconhece como autor nesse processo.

Mas formação é "**caminhada**" porque está diretamente ligada à docência e a um modo de se colocar em movimento, de viajar, realizando percursos na perspectiva de encontrar modos mais potentes de viver o cotidiano escolar. Mas nem sempre há o desejo de partir, pois por mais prazerosa que possa ser a ideia de viajar, certamente uma infinidade de receios e temores nos assolam diante da partida do lar. Por isso, a importância do formador para desempenhar o papel do "mestre que contraria" (Serres, 1993), aquele que força o outro a partir, a alçar voos, mas é fundamental que possa também acompanhá-lo em seu retorno sempre necessário.

Na bolsa, um **diário de bordo** ajuda a olhar a paisagem. Um rastro de impressões vai se delineando, marcando o **tempo** da escuta, da acomodação das ideias mexidas e revolvidas entre lampejos de imaginação e inspiração. No corpo uma vontade enorme de ser mais ágil que um camelo, de colher as flores que sonhou ao sair de casa, porque a viagem exigiu **mudanças** "a gente teve que fazer várias mudanças naquilo que a gente conhecia" (E11).

O funcionamento da atividade estética nos encontros de formação entrega aos sujeitos lá imersos, a possibilidade de **fortalecimento** da relação alteritária, ajuda a "empurrar para fora" (Serres, 1993) e na continuidade do movimento que o autor sustenta, pela atividade estética, entendemos que também é possível conseguirmos passar pela etapa do desprendimento e acolher o mestiço.

No entanto, ao retornarem da viagem é preciso que todas essas impressões e marcas passem por um processo de " contração, de compressão", diz Onfray( 2009).

- Exatamente, Contador. "Uma ascese intelectual se impõe. [...]. É preferível que a vontade trabalhe para constituir a memória. O que não adquire uma forma nítida e precisa se dilui, vai embora, se espalha. A lembrança se formula-se pela secreção de uma abundância de detritos. A quantidade de informações que assaltam o corpo é incapaz de subsistir como tal. Uma seleção rigorosa afasta o anedótico para que o espírito se concentre no essencial - emoções cruciais, percepções cardinais. Arquiteta-sem então um mundo". (ONFRAY, 2009, p. 95).

- Por isso é importante retomar as anotações, mapear o percurso com os professores, estetizar esta "caminhada", abrindo o vivido à contemplação e à compreensão.

- "Organizar os vestígios desobstrui, põe a alma em forma. De volta à casa, em nossa escrivadinha, os restos se acumulam. Então se esboçam um traço nítido, uma linha clara, um desenho seguro". (ONFRAY, 2009, p. 97).

- Então, Onfray, podemos pensar também que contar, narrar seria um bom modo de organizar os vestígios da viagem, não é mesmo?

- "Graças à narração e através dela, a memória segue trajetos que se fixam e ganham forma capaz de se tornar indelével. [...]. A memorização se efetua segundo o princípio de uma melodia, de uma retomada, de um tema obstinado, de uma variação, de uma fuga, de um contraponto. [...]. Falar sobre um acontecimento - a viagem, mas não só ela - é classificar e dispor em fórmula, reunir e conjurar a dispersão, matematizar o mundo e tornar possível sua poetização". (ONFRAY, 2009, p. 98-9).

- Pois é com essa perspectiva, Onfray, que apostamos nas narrativas como um modo de realizar esta retomada da viagem, tanto no que se refere a mim, Contador, no plano da escrita desta tese, como no plano dos encontros, onde o pesquisador/formador acompanha os professores neste processo. Mas como tu disseste, não é só falar sobre ela, mas é também, a partir da estetização do percurso vivenciado e experimentado que vamos deslizando para um movimento de conceitualização, construindo coletivamente para a prática (tanto do professor, como do formador) aportes teórico-metodológicos, mas essencialmente relacionais.

O prolongamento das ações do Projeto Civitas para o desenvolvimento da formação continuada com os professores da escola primária, em Maputo, foi de extrema importância para avaliarmos o potencial desse modo de operar e construirmos algumas estratégias, pois a interlocução com as especificidades do contexto também nos "empurrou" para fora do lar e nos fez aventurar novos caminhos, apurando o olhar para outros contornos da paisagem. Talvez um olhar mais curioso, mais comedido, mais excitado, cauteloso, mais silencioso.

- Pense nisso, Contador: "ao redor de todo o planeta se leem e se veem, quando aprendemos a lê-los e a vê-los, pontos de localização, linhas de ligação, fluxos geradores de desequilíbrios, passagens abertas e fechadas, crescimentos e decrescimentos, atrações e repulsões, auréolas e faixas, pontas de rede e áreas de drenagem. Essas formas puras se dissimulam em encarnações complexas, em figuras sensíveis e concretas. [...]. Quando

dançam sob os olhos do viajante essas categorias sintéticas, o trabalho poético se torna possível, trabalho do devaneio e da meditação, do sentimento e da sensação. Uma poética da geografia supõe essa arte de deixar-se embeber pela paisagem, para querer depois compreendê-la, vê-la em suas combinações, antes da partida para as regiões lúdicas onde o poeta acompanha o geógrafo e o filósofo como complemento, não como inimigo." (ONFRAY, 2009, p. 105-6).

Realmente, a viagem é nossa. Tal qual em (E3) que brincavam dizendo que o início da formação era "uma viagem... Uma viagem que a gente não sabia aonde chegar". Mas não terá sido esse não saber aonde chegar que os empurrou para fora? "E aí eu comecei a viajar também...né...vamos encarar isso aí". Mas lembrando que o não saber o ponto de chegada, não é falta de objetivos, mas ausência de propósitos fechados, encerrados em um modelo a ser executado, implantado. Esse "não-modelo", os desestabilizou, empurrou-os para buscar contornos mais nítidos e que exigiam não apenas a assimilação passiva da palavra outra, mas a sua elaboração e reconfiguração em palavra própria.

Então, Contador, ao trazer para a roda de histórias as vozes que teceram este espaço/tempo da formação em Cruzeiro do Sul e Maputo realiza o seguinte exercício de compreensão: os enunciados particulares dos sujeitos éticos, no plano dos encontros, configuram-se, nesta tese, apoiada pela perspectiva bakhtiniana, em ideias-protótipos, ou seja, ideias em seu estado embrionário, trazendo as impressões e marcas da viagem, por exemplo.

Quando estes enunciados particulares dos sujeitos éticos, são estetizados pelo Contador, cujas narrativas produzem um acabamento estético provisório, destes agora, personagens estéticos, assumem condição de posição enunciativa, configurando-se em ideias-forças.

Nesse processo ocorre uma transposição de vozes, ou seja, os enunciados das professoras, colhidos pelo pesquisador, nas interlocuções no campo, são ainda ideias-protótipos. Quando Contador recupera estes enunciados e traz para o plano das análises, ao dar acabamento provisório, estes enunciados não são tomados mais como ideias de um sujeito particular, mas como posição enunciativa de uma função desempenhada na escola, no caso, a de Professor. Enquanto posições enunciativas carregam muitas vozes, produzindo muitos sentidos.



- E Contador, só para te ajudar nesse processo, é importante lembrar que "como o problema do autor e do herói [personagem] é também o problema de cada relação do eu com os outros, as preocupações éticas mais amplas de Bakhtin estão sempre presentes. O primeiro requisito é um reconhecimento da exterioridade e da disposição de fazer um uso adequado dela: 'É preciso sentir-se em casa no mundo dos outros' [diz Bakhtin em o autor e o herói na atividade estética]. O segundo requisito é que todos os participantes (tanto criados quanto criadores) devem ser tratados como potencialmente capazes de criar algo novo. (MORSON e EMERSON, 2008, p. 204).

- Por isso, Carl e Emerson, o movimento de tomar estes enunciados particulares como posições enunciativas, buscando ouvir as ideias em seu potencial de expansão, de criação, de abertura para novos (outros) sentidos. Estas posições enunciativas (ideias-forças) adquirem potência, exatamente porque se desenham no fluxo das relações dialógicas, ou seja no encontro com outros centros de valores e carregam em si a polifonia e polissemia<sup>75</sup>.

Então, Contador entende que essas ideias-forças que estão nas posições enunciativas podem ser articuladas numa rede conceitual, pois carregam uma multiplicidade em si. São vozes e sentidos potencializando estas ideias-forças. E, pela possibilidade de diálogo, elas se expandem e mostram uma potência de rede. O que poderíamos chamar de **ideia-rede**.

Na continuidade, as ideias-forças, oriundas das posições enunciativas que foram mapeadas pelo Contador (como por exemplo, "angústia e desassossego", "coragem e ousadia", "isso", "cada visita acrescenta algo", "abrir, aumentar alguma coisa" etc), podem ser articuladas entre si, numa rede, configurando uma **rede de ideias**.

Rede de ideias-força, rede de (ideias-)forças, rede de forças que impelem uma proposta de formação. Assim, estas ideias-forças podem ser potencializadas e expandidas configurando-se num mapa para a formação continuada, sem criar um modelo, mas trazendo as vozes dos sujeitos e das relações tecidas no espaço de formação.

Uma rede de ideias que o Contador foi desenhando, a partir do problema de pesquisa que busca olhar para o fenômeno (est)ético das relações dialógicas tecidas

---

<sup>75</sup> Conforme Amorim (2002, p. 12-3): "a polifonia é da ordem do discurso e, portanto, do acontecimento: outras vozes se fazem ouvir, num dado momento, num dado lugar, dando origem a uma multiplicidade de sentidos. A polissemia é da ordem da língua como sistema abstrato e remete, portanto, a um universo de possibilidades de significação.

no espaço de formação docente, em serviço, constituído a partir do Projeto Civitas, na perspectiva de compreender como estas vozes narram/contam/enunciam seu próprio processo de formação. Como narram o ser professor ao viver e experimentar a sala de aula, a escola, a formação, a gestão, o encontro com a universidade e com os pesquisadores.

Contador tem o entendimento de que é nos espaços de formação que a atividade estética ganha ênfase e se estabelece como força propulsora para caminhos criativos, de encontro e de valorização do outro, ressoando na prática pedagógica, (est)etizando o cotidiano escolar.

Quando tematizamos a importância da formação no trabalho docente, se a percebermos desvinculada da atividade estética, portanto não estetizada, podemos percorrer o caminho da formação pela necessidade de uma qualificação dos professores para a melhoria da qualidade do ensino, o que já é uma aspiração bastante louvável, porém pode estar voltada apenas para o conteúdo ético-cognitivo, o que não garante uma percepção de unidade de realidade; mas se investigarmos a possibilidade da constituição de planos formativos com potência para estetizar a realidade, talvez encontremos um modo para tecer a unidade da vida, o sujeito como um ser integral e a formação contribuindo nesse processo.

- Mas lembrando, Contador, que aqui a palavra unidade "não indica uma fusão de fronteiras ou um ajustamento de coisas díspares, mas antes uma totalidade, (...). Ela se refere ao modo pelo qual tudo em mim [no sujeito] forma uma unidade – de modo que nada num dado complexo é dispensável ou substituível. Unidade, nesse sentido, significa singularidade e responsabilidade [ética]. (MORSON e EMERSON, 2008,p.93).

- Bem lembrado, Morson e Emerson, e ainda vocês dizem que , sob o ponto de vista estético, a unidade, a integridade está ligada ao potencial do sujeito, à sua capacidade de “exceder as expectativas de maneira significativa e de frustrar as previsões” (MORSON e EMERSON, 2008, p. 205).

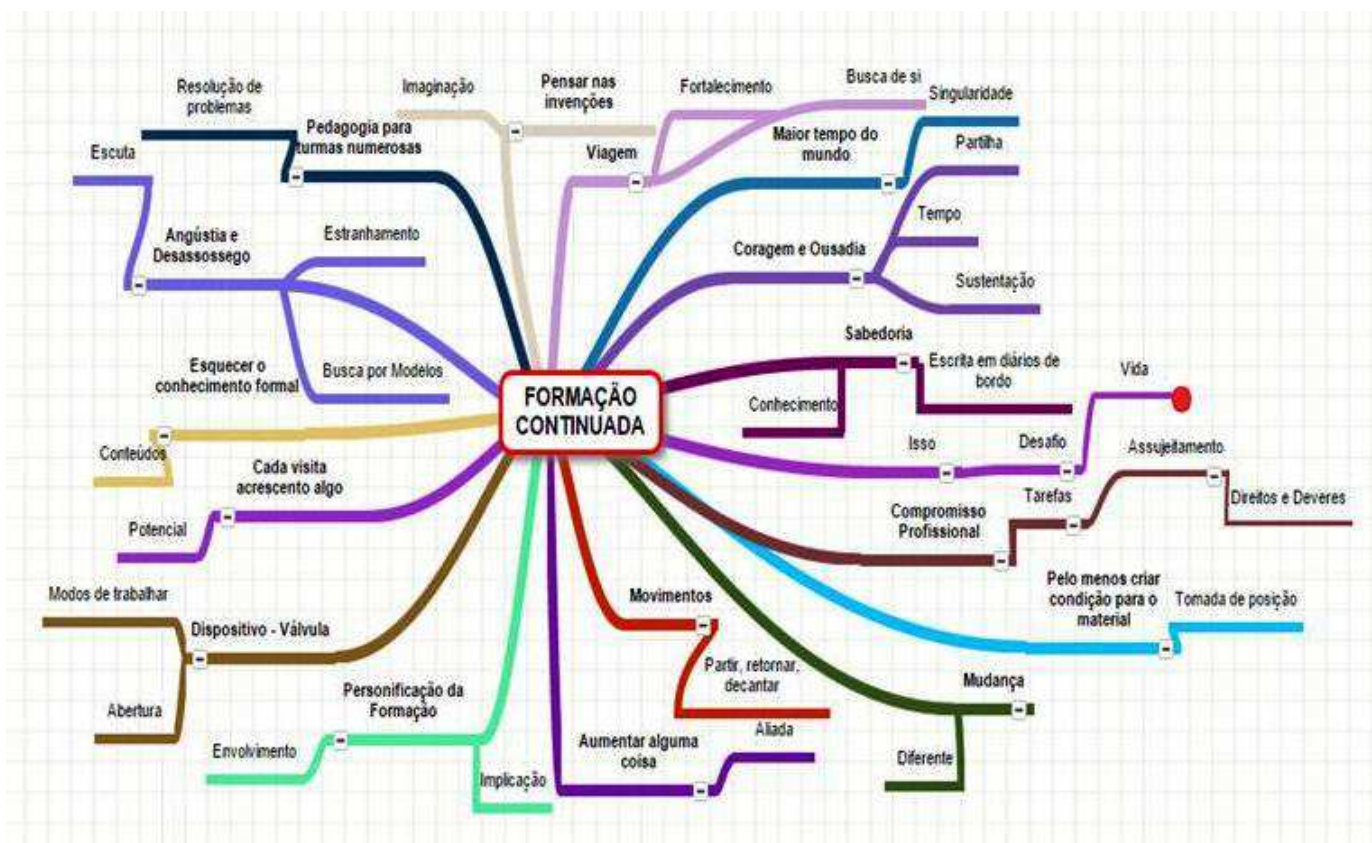
Nesse sentido estamos falando de uma unidade que se processa pela atividade estética, portanto portadora de um potencial criador.

- E ainda Contador, para Bakhtin, "os eus são criativos em resposta a imagem deles próprios dadas por outros. [...]. O eu-para-mim-mesmo nunca é idêntico ao eu-para-os-outros, mas sempre aprende a partir da imagem deste, transcendendo-a e gerando assim

outros atos estéticos que me proporcionam novos tipos de forma. [Um acabamento provisório]. Uma tarefa da forma é permitir sua própria transcendência e criar um campo de potencial aberto. (MORSON e EMERSON, 2008, p. 206).

Com a possibilidade da estetização das práticas da sala de aula, da gestão, do cotidiano escolar, na abertura dos espaços de formação, é possível construir com os sujeitos participantes, os contornos de um processo formativo que transcenda a lógica da capacitação para acolher a singularidade de cada um ao experimentar a alteridade.

Nesse curso, podemos pensar numa prática de formação continuada que ao operar com a atividade estética, no acolhimento das posições enunciativas, gera uma rede de ideias, capaz de tecer um espaço/tempo singular, próprio a cada contexto, rico em alteridade e aberto à criação.



Com o mapa que desenhei deixo o rastro do meu vaguear. É tempo de exercitar o desapego. A dor de colocar um ponto final onde ainda há muito por dizer. Não posso dizer tudo, pois nem tudo alcanço. Nem mesmo dessa responsabilidade posso me eximir.

Do encontro com o outro, da sensível experiência de um duplo, fui arremessado ao plano desta escrita, onde a falta e o excesso de sentidos abriram um chão de descontinuidades. E, muitas vezes, encontrei no horizonte apenas o breu. Um ponto cego, a impossibilidade de prosseguir. Mas obstinadamente cheguei até aqui.

Na roda encontrei você, que aceitou girar comigo. Ouviu minhas histórias, ouviu os demais companheiros, conversou e agora vai me devolver a tua compreensão sobre essa experiência que vivemos juntos. Então, ...

*Minha gente eu vou-me embora  
É hora de terminar  
Vamos ver quem tem agora  
Outra história pra contar.*

## BIBLIOGRAFIA:

AGUIAR, Katia Faria de and ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2007, vol.27, n.4, pp. 648-663. ISSN 1414-9893.

ALVES, Nilda. A Narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. Rio de Janeiro: SBHE, 2000.

ALVES, Nilda. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçostempos de processos curriculares. In: Inês Barbosa de Oliveira. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis/RJ: DPetAlii, 2010, p. 185-206.

AMADO, Janaína; FERREIRA. Apresentação. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. 2002, n.116, p. 07-19. ISSN 0100-1574.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, M. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, Marília. Memória do objeto: uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009

AXT, Gunter. **Histórias de Vida: os Procuradores Gerais**. Florianópolis: MPSC, CEAF, vol 1, 2011.

AXT, Gunter. **Histórias de Vida**. Florianópolis: Procuradoria Geral de Justiça. Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, vol 2, 2013.

AXT, Margarete. CIVITAS: abrindo espaços de invenção da escola. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Múltiplos Alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

AXT, M. Comunidades virtuais de aprendizagem e interação dialógica: do corpo, do rosto e do olhar. **Filosofia Unisinos**, v.7, n.3, p.256-68, set./dez 2006.

AXT, Margarete. Civitas: efeito rizoma entre a pesquisa e a extensão universitária. In: ARANTES, Esther Maria.; NASCIMENTO, Maria Lívia do; FONSECA, Tânia Mara Galli (Org). **Práticas PSI Inventando a vida**. Niterói: EDUFF, 2007.

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

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

AXT, Margarete. Trajetos imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, Andréa Vieira; TITTONI, Jaqueline (org.). **Imagens no pesquisar: experimentações**. Porto Alegre: Ed Dom Quixote, p. 99-122, 2011b.

AXT, Margarete.; KREUTZ, José Ricardo. Sala de aula em rede: de quando a Autoria se (Des)dobra em Inter(ven)ção. In: FONSECA, T. M. G.; KIRST, P. G. **Cartografias e Deveres: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

AXT, Margarete; MARTINS, Márcio André Rodrigues. Coexistir na diferença: De quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (org). **Múltiplas Alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

BÂ, Amadou Hampâté. **Amkoullel**, o menino fula. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena; Acervo África, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato**. São Paulo. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, da obra em inglês (1993).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997. 8ª ed.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010c. 6ª ed.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o Movente: ensaios e conferências**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Congresso Nacional, 1996.

BRENMAN, Illan. **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo: DCL, 2007.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CALVINO, Italo. A palavra escrita e a palavra não-escrita. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CLARK, K; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008. Tradução J.Guinsburg.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 2009

COLASANTI, Marina. Além do bastidor. In: **Uma idéia toda azul**. São Paulo: Global, 2006.

COSSA, Lourenço Eugênio. **Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o desenvolvimento da Educação em Moçambique**. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: Filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.  
DERDYK, Edith. **Linha de horizonte**: por uma poética do ato criador. São Paulo: Intermeios, 2012.

FIORIN, José Luiz. Lição de Método: Bakhtin e a poesia. Revista Cult. Nº 73. 2003, p.22-24. Disponível em: < <http://www.cristovaotezza.com.br> > Acesso em: 26/06/2012

FIORIN, José Luiz. **Introdução do pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. in BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, pp. 27-60, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano**: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

GATTI, Bernadeti Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

JULLIEN, François. **O diálogo entre as culturas**: do universal ao multiculturalismo. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

KREUTZ, José Ricardo. **Resistir, problematizar e experimentar como desdobramentos do aprender**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LARROSA BONDÍA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, pp.20-28, 2002.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (org.). **O círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado das letras, 2010, v.1, p. 203-234.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto civitas** : (multi)(pli)cidades e as interveRsões do tempo na sala de aula: ensino fundamental. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MIOTELLO, Valdemir. **Janelas Bakhtinianas** - Refrações, reflexões e rascunhos. 1. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2008.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92** . Regulamenta o Sistema Nacional de Educação, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação (PEE)**: 2004-2008. Ministério da Educação de Moçambique (MINED), 2004.

MOÇAMBIQUE. **Estratégia para formação de professores (2004 – 2015)**. Ministério da Educação de Moçambique (MINED).

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. – São Paulo: Cortez: 2007.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. Tradução de Antônio de Pádua Danesi.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Professor e a Constituição de Nova Posição no Discurso Pedagógico. In: PEREIRA, Aracy Ernst; MUTTI, Regina Varini (Orgs.). **Práticas Discursivas**. Pelotas: Educat, 2008. P. 143-164.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço** : enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico. Porto



Alegre, UFRGS, 2014. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

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

ONFRAY, Michel. 2009. **Teoria da viagem**: poética da geografia. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

PATEL, Samima Amade. **Um olhar para a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique**: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. Campinas, SP, 2012.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

REMIÃO, Joelma Adriana Abrão Remião. **Escola & pesquisa**: sentidos de um encontro possível. Porto Alegre, UFRGS, 2009. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2009.

SERRES, Michel. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite, (org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí. Tradução Giane Lessa – RJ: DP&A, 2003.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOBRAL, A. "Ato/atividade e evento". In BRAIT, B. (org.). **Bakhtin** – conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.11-36.

SOBRAL, A. U. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos**: a fase parasitária de uma vertente do gênero de auto-ajuda. 2006. 325 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOBRAL, A. U. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008 a.