

Formação pedagógica em Moçambique: a voz dos participantes

Tizuko Morchida Kishimoto¹
Lucy Sayuri Ito¹

Resumo

O artigo destaca a voz dos profissionais do setor de saúde em Moçambique, no relato das experiências vividas durante um programa de formação caracterizado pela abordagem da práxis, formas reflexivas e críticas e ações autônomas e dialógicas. Por meio da voz dos participantes, investiga-se o impacto desse processo formativo nas mudanças por eles conduzidas em seu país. O quadro teórico prevê análise das mudanças inovadoras efetuadas pelos profissionais, a partir de indicadores (intelectuais, emocionais e de sustentabilidade) propostos por Andy Hargreaves. A escuta dos profissionais subsidia-se nas perspectivas de Larrosa e Contreras, que, ao dar visibilidade à experiência vivida por cada participante, possibilita a descoberta do que se passa no processo formativo do qual participam. A metodologia de pesquisa privilegia entrevistas semiestruturadas, na forma de depoimentos dos participantes. Tais dados foram colhidos anualmente, em Maputo e São Paulo, no período de 2012 a 2015, envolvendo vinte profissionais da saúde, três peritos e um coordenador e informações de artigos produzidos pela equipe. 105 depoimentos compõem o conjunto dos dados empíricos, analisados conforme critérios de Bardin. Os resultados indicam que os profissionais adquiriram conhecimentos e habilidades no diagnóstico e solução de problemas da realidade moçambicana. As reflexões acerca da prática, com autonomia, protagonismo, dialogia e respeito à voz dos outros, evidenciam o reflexo do curso formativo e a construção da identidade profissional e pessoal que leva ao trabalho colaborativo, na produção de mudanças inovadoras.

Palavras-chave

Formação pedagógica – Voz dos atores – Cooperação internacional – Saúde em Moçambique.

1- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: tmkishim@usp.br; lito@misau.gov.mz



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844178295>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Pedagogical training in Mozambique: the voice of the participants

Abstract

The article highlights the voice of health professionals in Mozambique in their account of experiences during a training programme characterised by the praxis approach, reflexive and critical methods, and autonomic and dialogical actions. The impact of this qualification process on the changes they are conducting in their country is investigated through the voice of the participants. The theoretical framework provides an analysis of the innovative changes made by the professionals, based on indicators (intellectual, emotional and sustainability) proposed by Andy Hargreaves. Listening to the professionals subsidises the perspectives of Larrosa and Contreras, which, by giving visibility to each participant's experience, enables discovering what occurs in the qualification process they participate in. The research methodology favours semi-structured interviews as participant statements. The data was collected annually in Maputo and São Paulo in 2012-2015, involving twenty health professionals, three experts and a coordinator, and information in articles produced by the team. 105 statements comprise the set of empirical data that is analysed according to Bardin criteria. The results indicate that the professionals acquired knowledge and skills in diagnosing and solving problems in the Mozambican reality. Reflections about the practice, with autonomy, protagonism, dialogue and respect for the voice of others, show the reflection of the qualification course and the construction of the professional and personal identity that leads to collaborative work in producing innovative changes.

Keywords

Pedagogical training – Voice of the actors – International cooperation – Health in Mozambique.

Contexto do estudo

A deficiência da formação de profissionais de nível técnico na área da saúde em Moçambique, África, motivou a colaboração do Japão e do Brasil em processos formativos visando à melhoria da qualidade dos serviços e dos recursos humanos nesse país africano.

Trata-se de uma nação com 26 milhões de habitantes², marcada pela longa tradição de colonização portuguesa que se estendeu de 1505 até 1975. Tornou-se independente depois de quatro séculos, mas mergulhou em guerra civil intensa e prolongada, de 16 anos (1977-1992), que deixou marcas profundas no campo social, na saúde e na educação. A

2- Dados colhidos em 11 de setembro de 2016, no Instituto Nacional de Estatística de Moçambique (INE), em Moçambique.

maioria dos seus indicadores de saúde situa-se abaixo da média africana, subsaariana e mundial. A alta taxa de mortalidade infantil e materna é a pior dentre os sete países vizinhos, com uma relação de 25 profissionais na área da saúde por 100 mil habitantes. Está longe da média africana de 90 por 100 mil habitantes e da média mundial, de 230 por 100 mil habitantes (JICA; MISAU, 2015).

O país registra um dos piores índices de desenvolvimento humano do mundo, gerado pela inexistência de profissionais para atendimento da população, o que leva à proliferação de ações humanitárias de organizações não governamentais (ONGs), que desenvolvem ações no campo da saúde com diferentes orientações, na ausência de uma política integrada nesse setor.

A grave situação da falta de profissionais qualificados na saúde – problema não solucionado pela educação – levou o Ministério da Saúde (MISAU) a estabelecer, sob sua responsabilidade, um sistema paralelo de formação profissional em nível básico e médio, de dois anos em média, de cursos técnicos de enfermagem, farmácia, enfermagem materno-infantil, medicina diagnóstica e laboratório, entre outros. Entretanto, a pouca eficiência deles decorre de suas diferentes orientações, frutos de colaborações de Organizações não governamentais (ONGs) de diferentes países, com conteúdos e práticas que refletem outras culturas, ausência de formação pedagógica e falta de normas e currículos padronizados, além da tradição de intervenções marcadas pelo autoritarismo. Tal situação levou o MISAU a solicitar auxílio à *Japan International Cooperation Agency* (JICA) que, por seu lado, recorreu ao Brasil, país de língua portuguesa, para fazer a formação pedagógica.

Os parceiros JICA, pelo perfil humanitário, e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela experiência em formação, organizaram o Programa de Formação Pedagógica e Treinamento de Habilidades Técnicas de Profissionais da Área da Saúde (ProFORSA). A FEUSP institucionalizou essa colaboração por meio de convênio de cooperação internacional entre FEUSP e JICA.

ProFORSA: diagnóstico, organização e avaliação

O diagnóstico da situação dos cursos técnicos em Moçambique indicou defasagem entre metas das políticas públicas de educação e sua realização, falta de envolvimento da comunidade e de pessoal capacitado, indefinição do perfil do professor em todos os níveis e especialidades, e política de formação de professores sem sustentabilidade social.

Ampliavam as dificuldades a coexistência de dezenas de modelos de formação e a de currículos com parâmetros externos, que desconsideravam a diversidade cultural do país. A falta de formação pedagógica dificultava a elaboração de planos de estudo, com currículos de diferentes níveis e carreiras definidas, por falta de lideranças na área e carência de especialistas em diferentes áreas (administração, gestão e supervisão de ensino, avaliação, qualidade da educação, metodologias de ensino) (JICA; MISAU, 2015).

As questões apontadas pelo diagnóstico orientaram a organização do ProFORSA, desenvolvido no período de 2012 a 2015, coordenado por Lucy Sayuri Ito, em Moçambique, e por Tizuko Mochida Kishimoto, no Brasil, com apoio de 30 profissionais da FEUSP, além da equipe administrativa e financeira da JICA, que teve impacto em 20 técnicos do

MISAU, 370 professores em tempo integral, 700 professores em tempo parcial, 1.000 tutores e estagiários e 6.000 estudantes, de todas as 11 províncias de Moçambique, totalizando 8.090 pessoas.

As metas do programa formativo visavam à melhoria da qualidade da formação pedagógica e dos recursos humanos nas seis áreas prioritárias (técnicos de medicina, medicina preventiva, enfermagem, enfermagem materno-infantil, farmácia e laboratório), por meio da revisão de currículos, manuais e documentos legais, produção de materiais didáticos, formação pedagógica de professores, melhoria da qualidade da gestão e da supervisão pedagógica externa e introdução de exames nacionais nos cursos (JICA; MISAU, 2015).

As ações para atender as metas incluíam um curso de formação pedagógica de 160 horas, visando a dar voz aos profissionais, 63 formações de curta duração de peritos brasileiros que acompanharam técnicos no cotidiano e uma formação de japoneses, todos em Moçambique, e estágios no Brasil e no Japão.

Na FEUSP, a imersão nas questões pedagógicas a três grupos de quatro pessoas, em um semestre, e três de curta duração a profissionais do MISAU, no período de 2012 a 2014, incluiu aulas nos cursos de graduação, tutoria para produção de projetos de pesquisa, visitas a diferentes instituições de saúde, museus, laboratórios e espaços culturais e educativos, participação em grupos de estudo e congressos, que culminou na produção de artigos científicos. Houve complementação da formação no Japão, com programa de visitas a laboratórios e cursos em diferentes áreas da saúde, para 35 pessoas no período de 2012 a 2015. A formação prosseguiu em Moçambique, até o final de 2015, com apoio suplementar na inserção de novas metodologias de ensino e processos de avaliação nacional e de avaliação da aprendizagem.

O relatório final da JICA/MISAU, de 2015, contém estudos quantitativos e sintetiza o resultado da avaliação externa do ProFORSA indicando o atendimento total das metas acerca da reorganização curricular e revisão de manuais, formação pedagógica e supervisão, e monitoramento e avaliação. Escores entre muito alto e alto foram atribuídos a todas as metas, revelando crescimento de 35,59% dos recursos humanos na saúde (em 2011, havia 35.501 pessoas, número que passou a 48.136, em 2015), além da duplicação do número de profissionais do nível médio.

O impacto do projeto obteve escore alto, pela formação de mais de 90% dos estudantes de seis cursos prioritários, formação pedagógica nas 15 Instituições de Formação (IdFs) e reorganização do Departamento de Formação do MISAU, melhorando o planejamento curricular, a divisão pedagógica e o monitoramento e avaliação. Entre os fatores-chave atribuídos ao alto nível de sucesso, destacam-se: o desenho e planejamento do projeto, com a colaboração da FEUSP, no sentido de garantir autoria e sustentabilidade das ações; adequação dos recursos financeiros e técnicos; produção e uso de materiais de acordo com a cultura local; e boa comunicação entre os stakeholders de Moçambique, Brasil e Japão.

A descrição do contexto da pesquisa e a avaliação quantitativa da experiência evidenciam o sucesso do ProFORSA, mas não há informações sobre o que cada participante pensa acerca da própria formação, o que justifica o estudo a seguir.

Objetivos da investigação

O artigo destaca a voz dos participantes, pelo relato das experiências vividas pelos profissionais durante o processo formativo, bem como a natureza das mudanças por eles conduzidas no trabalho. Objetiva, ainda, identificar se a experiência vivida por eles durante o ProFORSA refletiu-se em suas práticas educativas.

Quadro teórico

Após o término da colonização portuguesa em 1975, houve mudanças nas práticas educativas, com oferta de livros e manuais de atividades produzidos por ONGs, que se distanciavam da cultura moçambicana e das necessidades de cada aluno (MAUAIE; ITO; ARROIO, 2014a). Tais recursos, utilizados pelos professores dentro da tradição verbalista de tratamento dos conteúdos, gerava dificuldades de aprendizagem e abandono de cursos. A exclusão dos formadores nos processos de planejamento da formação, produção dos materiais e identificação das necessidades dos alunos, constatada no *Diagnóstico da Situação Actual da Formação Técnica em Saúde*, realizado em 2012 (NOTIÇO et al., 2014), trouxe o cenário para a fundamentação do ProFORSA.

Essa realidade de exclusão da voz do formador motivou a formulação do ProFORSA, com foco na práxis dos participantes (KEMMIS; SMITH, 2008), que revela dificuldades, incertezas e problemas dos profissionais, tornando-se essencial para o planejamento da formação. A nova concepção de formação, de escuta do profissional, que é singular, por ser diferente para cada participante, conecta o passado e o presente (LARROSA, 1996), pela reflexão sobre a prática (SCHÖN, 2002), possibilitando o avanço do conhecimento pela revisão da experiência anterior.

A escuta dos profissionais, ao ressaltar a experiência vivida no processo formativo, poderá evidenciar a natureza das mudanças conduzidas pelos técnicos. Nesse caso, as concepções de Hargreaves et al. (2002) indicam a possibilidade de detalhar as características específicas dessas mudanças relacionadas ao trabalho intelectual e emocional e a sustentabilidade dessas intervenções.

A experiência educativa expressa pela voz dos investigados traz, ainda, informações importantes para descobrir “o que se passa em suas vidas como educadores” (CONTRERAS, 2010, p. 249), informação essencial para o prosseguimento das ações, sendo fundamental para planejamentos de ações geradoras de mudanças autônomas e sustentáveis.

Não se trata de realizar qualquer mudança, mas aquela de melhor qualidade, que faça diferença na vida e no trabalho dos profissionais. Uma mudança (práxis) que leva o profissional a desejar agir “educativamente é *phronesis*”, na acepção de Kemmis e Smith (2008, p. 17), implicando responsabilidade moral e social, uma práxis pessoal, que não é apenas uma ação, mas a melhor alternativa de mudança para cada situação. Trata-se do que Aristóteles chama de *phronesis*, uma forma de educação que se aprende pela experiência (KEMMIS; SMITH, 2008).

Diante das necessidades dos profissionais, o ProFORSA (JICA; MISAU, 2015) inclui em sua concepção e estruturação um conjunto de princípios teórico-metodológicos

que conduzem processos formativos envolvendo a práxis e formas reflexivas e críticas (KEMMIS; SMITH, 2008; SCHÖN, 2002; CARR; KEMMIS, 1986), ações autônomas e protagonizadas (FREIRE, 1984), dentro da pedagogia participativa que valoriza processos dialógicos (BAKHTIN, 1992), que não se configura na tradição “de cima para baixo”, na qual se cerceia a voz dos participantes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Pretende-se investigar, pela narrativa dos profissionais, o impacto dessa proposta formativa na vida e na experiência posterior da equipe do MISAU.

Metodologia de pesquisa

Apesar de o ProFORSA dispor de estudos quantitativos acerca da avaliação das diferentes ações do projeto, nesta investigação utiliza-se a metodologia qualitativa tendo como ferramentas de coleta de dados entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1992), por sua adequação à escuta dos profissionais, de modo que eles pudessem discorrer livremente sobre sua experiência como educadores em formação. Os depoimentos orais foram colhidos e transcritos pelas pesquisadoras, no período de 2012 a 2016, em reuniões individuais, ora em Maputo ora em São Paulo, após o término das etapas anuais do processo formativo.

Constituem fontes empíricas para análise neste estudo relatos de vinte profissionais do MISAU (técnicos, chefias), três peritos e o coordenador da JICA, compondo 105 depoimentos (indicado neste artigo como *Relato*, seguido pelo ano) selecionados e analisados com base na sua adequação à temática do estudo, conforme indicações de Bardin (2004), além de publicações da equipe. Os depoimentos serão confrontados com as teorizações propostas no quadro teórico a respeito da qualidade das mudanças e as concepções e práticas adquiridas no ProFORSA.

Análise dos dados

A análise inicia-se com a percepção dos profissionais sobre seu processo de mudança. O primeiro indicador de mudança (HARGREAVES, 1998) adotado neste estudo refere-se ao trabalho intelectual e inclui conhecimentos técnicos necessários às inovações. No MISAU, o trabalho intelectual está relacionado aos conhecimentos pedagógicos especializados e às habilidades para organizar currículos, discutir pedagogias, dominar metodologias de ensino inovadoras, realizar supervisões, planejar e avaliar o sistema de ensino médio, sob sua responsabilidade.

Os primeiros passos para mudanças nesses quesitos dependem do enfrentamento das questões culturais entre brasileiros e moçambicanos. O engessamento de significações culturais representa o confronto de crenças e práticas, com impactos nas ideias, nas emoções, nas experiências e na vida dos envolvidos (HARGREAVES, 1998). Mesmo em países com a mesma língua – o português –, palavras e gestos têm significações diversas, geram conflitos e exigem reflexões na compreensão dos simbolismos da cultura corporal, falada e escrita (HARGREAVES et al., 2002).

Mudanças no trabalho intelectual

O primeiro indicador para inovação – a mudança no trabalho intelectual – será analisado a partir da chegada dos técnicos ao Brasil, em 2012, para imersão nas questões pedagógicas.

Embora com formação em nível superior, era generalizada a dificuldade dos técnicos em destacar problemas e prioridades e relatar o que cada um fazia em seu setor, como se nota em suas afirmações: “eu não sei explicar direito o que nós precisamos”; “todas nós fazíamos as mesmas coisas”; “nós trabalhamos muito, pois tem muita atividade proposta pelas ONGs”; “a gente corria, sem pensar, para fazer as ações indicadas pelas chefias” (Relatos, 2012, 2013). Os profissionais discorrem sobre a subserviência às chefias e o atendimento às demandas das ONGs evidenciando dificuldades na identificação dos problemas e prioridades, refletindo o que Hargreaves et al. (2002) denominam como deficiências do trabalho intelectual.

Processos formativos anteriores, tanto no MISAU como nas IdFs, conforme depoimento de técnicos, revelam a cultura institucional dominante: “nas reuniões cada equipe apresentava o conteúdo preparado em PowerPoint e terminava a reunião, sem nenhuma discussão”; “a gente pedia para participar das reuniões para compreender os problemas, mas apenas o chefe era convidado” (Relatos, 2015, 2016).

Havia um confinamento das equipes, similar à metáfora dos ovos fechados em caixa, cada um em seu nicho, reproduzindo práticas operacionais, mecânicas e isoladas (THURLEY, 2001). Essa realidade de desigualdade resulta do longo período colonial de exclusão do povo moçambicano ao sistema público de educação. O direito ao sistema educativo *oficial* restringia-se aos filhos de colonos portugueses e aos moçambicanos *assimilados* que, por aceitar as regras impostas pelos portugueses, tinham o privilégio de frequentar escolas oficiais. Para os filhos dos moçambicanos não assimilados, que não aderiam às orientações dos portugueses, restava um ensino rudimentar, ofertado pelas missões religiosas (CABAÇO, 2007).

A falta de uma formação que privilegia a experiência e a escuta do outro (LARROSA, 1996; CONTRERAS, 2010) é ampliada por um contexto cultural autoritário, resquício da colonização e de guerra civil para o controle do país, em que o poder se encontra nas mãos dos próprios moçambicanos das camadas privilegiadas, configurando a reprodução do sistema opressivo que reduz a ação dos técnicos às tarefas operacionais.

A voz dos técnicos revela dificuldades nas relações de trabalho junto à elite dominante na estrutura do MISAU, representada pelas autoridades, geralmente médicos, que assumem o perfil da cultura opressiva predominante na sociedade moçambicana, como emerge nos relatos: “eu não conseguia enfrentar os médicos”; “eu tinha dificuldade de discutir com os médicos, que tinham mais poder e formação do que a gente” (Relatos, 2016).

As relações de poder da chefia e a submissão dos técnicos predominavam nas reuniões e formações em Moçambique, como se nota neste relato de membro da JICA: “era comum, durante participações em reuniões com a chefia, [...] os profissionais permanecerem mudos, não opinando, e quando ‘cobrados’, jogavam a responsabilidade para outros” (Relato, 2013). Essa falta de responsabilidade é fruto do desconhecimento das funções de cada setor. Após o processo formativo, a especialista da JICA menciona:

[...] atualmente há “demarcação do território”, todos conhecem o técnico responsável por coordenar determinada atividade, uma nova prática distante daquela dos tempos passados em que ninguém era responsável por nada pela falta total de estruturação do setor. (Relato, 2015).

A forte hierarquização nas relações com subordinados, que permanecem sem voz, em muitos casos subestimados, prevalecendo a cultura da opressão, foi observada também pela coordenadora brasileira e por outros peritos, em 2012, em reuniões em Maputo. Essa constatação exigiu empenho da equipe brasileira para que oferecesse a vivência de experiências formativas na desconstrução dessa prática imposta inicialmente pelos colonizadores portugueses e reproduzida pela elite moçambicana no mundo do trabalho.

Mudanças nas relações de submissão que foram produzidas por séculos de colonização não desaparecem facilmente. A desconstrução da marca cultural da pedagogia da opressão (FREIRE, 1987) requer longo período na quebra dos elos dessa cadeia cultural, que pode se beneficiar do processo de escuta do outro, diminuindo o tempo para gerar nova cultura de igualdade nas relações interpessoais.

Na formação pedagógica realizada em 2013, em Maputo, destinada aos 40 técnicos e diretores, surgiram as dificuldades iniciais, provocadas pelo confronto de crenças e práticas sobre formação, ocasionadas pelo novo foco na práxis, que exigiu mudanças no sentido de evidenciar a voz dos profissionais. A tradição moçambicana, marcada pela orientação verbalista dos formadores e pelo cerceamento da palavra, moldou mentes e corpos endurecidos que não se ajustaram às formas dinâmicas propostas pelo curso. Essa situação levou os profissionais a expressarem surpresa, desconforto e insatisfação em depoimentos como: “a gente preferia que o professor explicasse tudo e não ficasse pedindo para que cada um fale”, “foi um choque porque não estamos acostumados com esse tipo de formação” (Relatos, 2013), e “o longo silêncio” (Relato, 2015) acompanhado pelo simbolismo da expressão corporal que denotava visível desconforto.

A desconstrução dessa prática de passividade tornou-se possível após o primeiro ano de formação, com a compreensão da importância da práxis, da reflexão sobre os problemas cotidianos, que exigia educação ativa e participativa, acrescida de conhecimentos que iluminaram problemas identificados pelos profissionais. Um profissional menciona: “agora utilizamos essa mesma metodologia nas nossas formações” (Relato, 2015). A coordenadora da JICA observa: “agora, em reuniões, cada um deles emite opiniões claras, sempre citando autores e literaturas, embora continue o respeito pelas posições hierárquicas, que ainda é bastante forte” (Relato, 2015), evidenciando mudanças no trabalho intelectual, mas mantendo, ainda, a tradicional hierarquia da sociedade moçambicana, que requer longo tempo para ser desconstruída.

Outras mudanças no trabalho intelectual percebidas pelos gestores e colaboradores da formação em Moçambique apareceram nos comentários: “a equipe mudou de atitude depois que voltou do Brasil, agora ela identifica os problemas do setor e sugere mudanças, coisa que não fazia antes!”; “eles [profissionais] explicam de forma clara as razões para não aceitar a decisão da chefia” (Relatos, 2013).

Mudanças na área intelectual, frutos de reflexões críticas e vivências, possibilitaram à equipe, de forma autônoma, encarregar-se da formação de professores nas províncias, em um

processo bem-sucedido denominado por eles “formação em cascata”, que emerge nos relatos: “nós fomos capazes de fazer a formação nas províncias”; “utilizamos os conhecimentos que aprendemos para dar o curso” (Relatos, 2015). Nesses depoimentos, a voz dos profissionais evidencia competências formativas, nas quais sobressaem autonomia e protagonismo.

Essa experiência foi tema de investigação da equipe (NANLÁ et al., 2013), que obteve avaliação positiva em relatório avaliativo (JICA; MISAU, 2015), confirmando o domínio de novos conhecimentos e habilidades como ferramenta de mudança de trabalho intelectual, evidenciando formação de melhor qualidade para os professores, o que se configura como uma educação na forma de *phronesis*, a busca da ética da qualidade.

A visão do técnico sobre leitura de texto em Moçambique e no Brasil é outro exemplo de mudança intelectual:

[...] quando assisti às aulas na graduação aqui na Faculdade percebi que havia uma prática de ler texto diferente de Moçambique. Aqui, os alunos discutem os textos, separando a ideia do autor, relacionando com as ideias dos outros autores, diferenciam a ideia principal das secundárias, depois fazem críticas e comentários, não ficam fazendo resumos como a gente fazia lá em Moçambique. Nós precisamos ensinar essa nova forma de ler textos para o pessoal de Moçambique. (Relato, 2012).

No confronto da voz dos participantes, durante discussões sobre textos, a experiência vivida pelo técnico revela duas culturas com práticas diversas: o resumo e a análise e interpretação crítica, ressaltando que o pensamento não se descola da experiência (CONTRERAS, 2010). A apropriação dessa nova experiência de leitura de textos para iluminar problemas cotidianos amplia a capacidade analítica e reflexiva da equipe.

As mudanças no domínio intelectual possibilitaram aos cinco técnicos o uso dos projetos de pesquisa elaborados no Brasil para cursar programa de mestrado em Moçambique. Outros profissionais tornaram-se autores de artigos e participaram de eventos científicos, utilizando conhecimentos adquiridos para investigar novos currículos, metodologias de ensino e formação pedagógica. Houve, ainda, os que receberam convites para trabalhar em outros lugares pelo reconhecimento de suas realizações.

A experiência adquirida no estágio prolongado e na tutoria frutífera de produção de relatórios de pesquisa possibilitou aos técnicos, no retorno ao país, o envolvimento coletivo na condução das mudanças e no relato científico de suas observações empíricas sobre o impacto das perdas escolares pela falta de formação pedagógica (VELASCO et al., 2013) e a análise do currículo de enfermagem, baseado em competência, em fase de implantação pelo governo moçambicano (NOTIÇO et al., 2014).

Várias investigações debruçaram-se sobre o uso de metodologias de ensino inovadoras com novas tecnologias de ensino na produção de vídeos, telenovelas e histórias em quadrinhos que refletem a cultura local, com impacto positivo nas aulas, provocando mudanças de qualidade, dando visibilidade às ações inovadoras e criativas (MAUAIE; ITO; ARROIO, 2014a; 2014b; ARROIO, 2016; ARROIO; MAUAIE; ITO, 2015; 2016). Outras publicações trataram da formação continuada conduzida pelos próprios profissionais, a “formação em cascata” (MAUAIE; ITO; ARROIO, 2014a; NANLÁ et al., 2013; NOTIÇO et al., 2014).

Pode-se concluir que tais fatos atestam mudanças no trabalho intelectual, levando a equipe a “envolver-se com a filosofia, a enxergar a coerência subjacente, alinhar a mudança com a própria missão social de ensinar, aprender novas práticas, integrá-las nas próprias rotinas [...]” (HARGREAVES et al., 2002, p. 130).

Mudanças no envolvimento emocional

O segundo indicador para o sucesso das mudanças educativas requer mais do que esforço e domínio técnico e intelectual, pois não se trata apenas de exercitar conhecimentos, habilidades e capacidades visando à solução de problemas. Requer o envolvimento emocional que afeta o conjunto de relações no ambiente de trabalho. O sucesso e a satisfação dependem dos sujeitos dessas ações, “o cuidar de outras pessoas ou prestar serviços sempre é uma prática emocional” (HARGREAVES et al., 2002, p. 132), sendo a escuta do outro um dos caminhos para conectar o intelectual ao emocional.

As dificuldades na esfera afetiva provenientes da baixa autoestima dos profissionais são apontadas pela especialista da JICA:

A pouca autoestima de povos colonizados, como os africanos, expressa em concepções como a do “branco ser melhor”, começa a ser desconstruída pela consciência de que a mudança deverá partir deles, pela construção da identidade de cada um e da equipe. (Relato, 2015).

A baixa autoestima dos moçambicanos decorre do longo período de colonização portuguesa que abafa a identidade desse povo, como analisado por Cabaço (2007) em sua tese de doutorado, que aponta a natureza dualista entre colono (português) e colonizado (moçambicano). Nessa relação, há superioridade dos brancos e inferioridade dos negros, evidenciando o racismo como cerne das relações sociais, reproduzido na ideia de o branco ser o melhor e na manutenção de valores e comportamentos de submissão.

A *assimilação* do colonizado leva a classificações que inferiorizam os moçambicanos, retratados como *indígenas* e *não indígenas*. Os indígenas seriam os *pretos*, considerados carentes de revelação divina e de modos de vida e de condutas características da cultura portuguesa; e os *não indígenas* seriam aqueles que foram assimilados à cultura portuguesa e que se diferenciam, compondo a pequena elite de africanos que, em troca de alguns privilégios, faz a intermediação com os colonos e influencia as massas populares dos colonizados.

Por meio da exclusão social pela raça, o sistema colonialista incorporou a população dominada no seu sistema de exploração. Os filhos da terra, marginalizados do poder econômico e político, estabeleceram processos contraditórios de submissão e revolta. Durante a guerra civil, continuou a luta pelo poder, mas entre os próprios moçambicanos. Mesmo em contexto de país liberto, eles não deixaram de ser submissos a outras formas de controle governamental coercitivo e convivem com os conflitos gerados pelos grupos que buscam o poder (FRY, 2011).

Essa longa vivência colonial e de guerra civil criou dinâmicas diversas nos processos identitários, que persistem e são reproduzidos no âmbito do MISAU, e começam a ser questionados.

Tais processos identitários, frutos da tendência colonialista, refletem-se no uso de título honorífico de *doutor* para evidenciar poder. Essa prática modificou-se após o estágio na FEUSP, em que os técnicos observaram relações de igualdade entre docentes doutores e seus alunos e “até nas citações de autorias, eles pedem para retirar tais títulos” (Relato, 2015).

Se antes do processo formativo cada qual agia como célula individual, sem comunicação com o outro pelo isolamento a que eram submetidos, após novas experiências formativas passou a vigorar outra prática, a do trabalho intelectual aliado ao vínculo emocional, na busca de soluções conjuntas para realizar mudanças, na busca da identidade do grupo.

Não se trata da discussão da identidade nacional dos moçambicanos, nem da identidade na perspectiva de Derrida (1991), de que a afirmação de uma identidade é a supressão da outra que a controla. Aqui, trata-se da construção de uma identidade profissional que emana da ação coletiva, que requer a conexão dos saberes à ação emocional, pela vontade de exercitar o trabalho colaborativo, quando se percebe que o desenvolvimento profissional não se faz na ausência da formação pessoal (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

Essa identidade carrega o elemento afetivo de acolhimento de cada técnico, de valorização de suas ações, de observação e mediação de suas dificuldades. Ela traz a experiência do vínculo, do respeito às escolhas pessoais, do pertencimento a diferentes grupos para realização de tarefas conjuntas e da consciência de que as mudanças dependem deles mesmos e não de especialistas externos, como era prática antiga.

Assim, afastam-se da pedagogia da opressão (FREIRE, 1987) para agirem como atores nos processos de mudança. Essa simbiose entre o intelectual e o afetivo e a adoção da pedagogia participativa mobilizou a equipe para reuniões e definições de estratégias de reorganização do setor de Formação Inicial do MISAU. A voz dos profissionais referendou o papel da afetividade na construção de novo perfil de educador capaz de provocar mudanças significativas: “eu pude fazer mudanças de qualidade porque recebi apoio quando tinha dificuldades”; “foi também por causa do carinho com que fui recebida e isso ajudou” e “vocês acreditaram que eu podia fazer mudanças”; “o que aprendi mudou minha vida e até minha relação com a família” (Relatos, 2014).

Mesmo para a profissional que, desde sua chegada ao Brasil, não se manifestou em nenhum momento, evidenciando suas dificuldades, os suportes afetivo e intelectual possibilitaram seu desenvolvimento pessoal e profissional. Após três anos, ela adquiriu competências, iniciou o mestrado, fez investigações e publicou artigos científicos. Hoje, destaca-se no setor de metodologias de ensino, sendo reconhecida no país pela formação especializada. Ao escalar os patamares do processo de desenvolvimento profissional, ela distancia-se dos níveis de sobrevivência e falta de conhecimentos específicos para atingir o grau de especialização, que inclui avançar em programa de mestrado, publicar artigos e dispor de conhecimento especializado (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998).

Sustentabilidade

O terceiro indicador da mudança inovadora depende da continuidade de ações para sustentabilidade das propostas. Uma formação pedagógica de alguns dias ou semanas não é suficiente para o domínio de conhecimentos e habilidades, como o uso independente

de novas tecnologias de ensino. Após curso prático de produção de vídeos, quando se inicia a produção autônoma de novos trabalhos surgem dúvidas para as quais apoios suplementares são necessários. Sem novo suporte, a prática seria abandonada, perdendo-se o investimento, gerando desânimo e levando ao retorno das práticas antigas de docência.

Assim, para além do curso inicial, foram propostas ações de suporte adicional, ao longo do período de formação, para que a mudança assegurasse o que Hargreaves et al. (2002, p. 151) denominam “caráter generalizante”, que pode ter o mesmo sentido de sustentabilidade. Essa ação contínua possibilita a clareza conceitual e o domínio técnico que mobiliza, nas incertezas do cotidiano, iniciativa e flexibilidade na busca de adaptações, diante da falta de materiais ou de equipamentos, criando essa capacidade adaptativa contínua frente aos desafios cotidianos.

Geralmente, os cursos de formação pedagógica aos quais eram submetidos os moçambicanos ofereciam apenas introdução aos temas, por meio de aulas com apresentação de *slides*. A experiência para lidar com problemas pedagógicos requer investimento prolongado no acompanhamento da prática, da práxis exercitada pela reflexão constante do fazer diário, com uso de concepções que dão pistas para resolução de problemas. O exemplo no campo da avaliação é esclarecedor. Segundo um dos técnicos:

Eu fui colocado como chefe da repartição de monitoria e avaliação da formação, mas não tinha a mínima ideia do que isso significava e o que fazer. Após a assessoria do Ocimar e da Erica [peritos do Brasil], eles nos ajudaram a ver que a repartição deveria se chamar Repartição de Avaliação da qualidade da formação [RAQ] e hoje temos a clareza das atribuições desta repartição e principalmente o nosso papel dentro do nível central no apoio às IdFs das Províncias. (Relato, 2015).

Embora a avaliação tenha sido tema de cursos anteriores, a falta de clareza acerca da avaliação da formação e da avaliação da qualidade da formação persistiram e se somou à dificuldade de organização de um setor para tratar dessa questão. A manutenção de suporte adicional é condição indispensável para a sustentabilidade no complexo campo da avaliação.

Outro exemplo de enraizamento do trabalho é citado pelo docente responsável acerca da introdução de nova metodologia de ensino que alterava substancialmente a prática verbalista vigente em Moçambique, ao criar centros de qualidade na produção de materiais tecnológicos:

[...] o apoio que foi dado ao docente, que tinha habilidades técnicas no uso de recursos tecnológicos, transformou a IdF em centro especializado na produção de vídeos, [...] esse centro poderá se encarregar da formação de outras IdFs. (Relato, 2013).

O letramento tecnológico na promoção de sociedades democráticas é essencial para o consumo, produção e uso dos recursos tecnológicos na formação dos alunos. A produção de vídeos abrange uma diversidade de temas sobre diferentes realidades, como falta de água potável em algumas localidades, doenças epidêmicas como diarreia e cólera em outras. Tais vídeos captam contextos locais trazendo a cultura da comunidade,

facilitando a compreensão dessas situações sanitárias e epidemiológicas, sendo ferramentas importantes nas aulas.

O desenvolvimento de habilidades para uso das novas tecnologias é essencial nas práticas na saúde, propicia reflexões para uso crítico, oferta qualidade à educação e traz a realidade vivida pelos alunos e comunidade para o interior do debate. Fatores como barreiras individuais, falta de confiança e de tempo e resistência à mudança são entraves que impedem a continuidade da produção e uso de tais recursos (MAUAIE; ITO; ARROIO, 2014a; ARROIO; MAUAIE; ITO, 2016).

A falta da formação pedagógica é atestada pelo depoimento do professor: “Eu nunca tinha tido qualquer tipo de formação desde que eu me graduei em enfermagem, eu preciso dessa formação pedagógica” (Relato, 2014, apud, MAUAIE; ITO; ARROIO, 2014b). O aproveitamento e o suporte a tais iniciativas para transformar esses contextos em centros de produção de materiais tecnológicos valoriza a equipe e cria sustentabilidade na implantação de novas metodologias, como indica o mesmo professor: “Em outra IdF, o diretor participou do curso de produção de vídeo, envolveu-se em todas as etapas e facilitou a produção de materiais para toda a equipe” (Relato, 2013). Essa é uma ação educativa que inclui a *phronesis* aristotélica, pela busca de mudanças com impacto para toda a instituição. Essa liderança democrática, advinda dos gestores ou mesmo dos professores, é essencial para alavancar e sustentar processos de inovação (FULLAN; HARGREAVES, 2001).

A desconfiança inicial da potencialidade dos vídeos como instrumento didático, manifestada por gestores e professores, modificou-se quando se notou o impacto nas aulas e seu papel como ferramenta para retratar hábitos culturais do país na área da saúde, identificar problemas sanitários da comunidade, práticas de curandeirismos e dialetos utilizados no cotidiano, facilitando a compreensão dos contextos geradores dos problemas de saúde.

Escuta do outro e reflexões críticas sobre a prática

Em decorrência da escuta do outro, o fluxo de informações inadequado e a ausência de comunicação que caracterizava o trabalho anterior no MISAU se alteraram. Um exemplo de prática de supervisão pedagógica mostra o impacto na qualidade da comunicação. Antes, a supervisão era vista como inspeção, em que ao menor problema os gestores das unidades de formação sofriam penalização ou eram destituídos de suas funções. Em decorrência dessa prática, “predominava a tendência de esconder problemas e ‘maquiar’ situações” (Relato, 2015).

Mudanças foram observadas após a discussão do significado de inspeção e supervisão pedagógica, após suporte adicional de peritos especializados que percorreram as IdFs, junto com os técnicos, realizando práticas de escuta dos profissionais. Nesse processo de tutoria no campo, aprendeu-se a respeitar ideias dos outros, ouvindo professores, identificando problemas, recebendo sugestões, reunindo técnicos e professores para discutir resultados, para criar, em conjunto, formas de apoiar as IdFs.

Essa nova prática de escuta do outro (CONTRERAS, 2010; LARROSA, 1996) trouxe como consequência “a melhoria do fluxo de comunicação”, que ocorreu entre a equipe do MISAU e os profissionais das IdFs, que agora comentam “sem medo de

punição” os problemas da instituição (Relatos, 2015), implantando processos dialógicos (BAKHITIN, 1992). A consciência do significado da supervisão pedagógica decorrente do diálogo e da observação dos peritos no campo modificou práticas tradicionais, gerando a sustentabilidade nas ações.

Novos conhecimentos e o envolvimento emocional favoreceram as mudanças de práticas, como aparece em depoimento da técnica, que reflete sobre sua prática ao acompanhar o especialista em metodologia de ensino nas províncias: “agora eu compreendo como orientar os professores, antes eu não conseguia entender o que era metodologia de ensino” (Relato, 2014). A construção de laços afetivos e intelectuais entre o técnico e o especialista externo durante ações formativas nas IdFs gerou confiança para emitir comentários, sem receio de punições ou reprimendas.

O sucesso na elaboração dos itens de avaliação possibilitou não apenas mudanças no contexto de trabalho da equipe de avaliação do MISAU, mas também a expansão dessa ação a outros contextos de ensino superior em Moçambique, como menciona o relato de especialista da JICA:

O crescimento profissional nessa área foi tão grande que a equipe da Repartição de Avaliação e Qualidade (RAQ): Bambo, Helena, Adélia e Natasha, já foram procurados por outras instituições de ensino superior tais como Universidade Pedagógica e ISCISA (Instituto Superior de Ciência da Saúde) para aprenderem com eles o processo de elaboração de itens. (Relato, 2016).

A complexa tarefa da formação da equipe em avaliação da aprendizagem e avaliação externa recebeu suporte adicional do grupo de pesquisa da FEUSP, com 20 pessoas. Apesar do empenho da equipe, essa questão demanda ainda longo tempo de investimento para gerar mudanças profundas. Não basta dispor de itens validados ou escalas de avaliação para fazer exames nacionais. Eles são mais efetivos e eficazes quando os próprios professores realizam práticas reflexivas, em processos colaborativos, analisando resultados da avaliação. Avaliações nacionais exigem a discussão das finalidades de seu uso, quer seja para reformas educacionais ou gestão de sistemas escolares e escolas (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015). Esse é um longo processo que requer uso de resultados da avaliação em reflexões críticas em direção às mudanças que estão em curso (ALAVARSE, 2015) e que serão objeto de atenção na segunda etapa do ProFORSA.

Relatórios avaliativos (JICA; MISAU, 2015) confirmam informações obtidas nos relatos dos participantes e indicam o processo gradual de distanciamento da pedagogia da opressão (FREIRE, 1987) e da prática da obediência. Os profissionais passaram a agir de forma dinâmica fazendo sugestões à chefia na resolução das questões relativas às demandas das ONGs, propondo normas de organização do setor, de revisões curriculares, planejamento de formações e avaliações.

O domínio, pelos profissionais, de novos conhecimentos e a segurança na condução das reuniões tornaram-se visíveis e foram constatadas pelas chefias e por outros (MISAU, JICA, FEUSP e ONGs), que comentaram as posturas críticas e a percepção dos problemas e suas soluções, como a do professor que, a respeito de mudanças curriculares, assegura: “não basta mudar currículos, é preciso mudar também as práticas” (Relato, 2014).

A reflexão sobre a prática, de forma crítica, possibilitou a compreensão da supervisão democrática como escuta do outro, no contexto da escola, gerando mudanças capazes de alterar a qualidade do trabalho pedagógico, como se nota neste depoimento do profissional:

Eu não tinha o hábito de ouvir as sugestões e dúvidas dos professores, eu ia às províncias e dava formação [...] a gente não sabia que fazia apenas inspeção e quando vi o Mauro [especialista de supervisão brasileiro] ouvindo as críticas e sugestões dos professores nos Institutos, para depois orientá-los, isso mudou minha prática. (Relato, 2014).

O relato traz a memória do passado reconstruída (LARROSA, 1996) pela reflexão sobre prática anterior (SCHÖN, 2002), quando se tem consciência de que formas autoritárias de gestão – como a inspeção – apenas controlam e nada acrescentam (FULLAN; HARGREAVES, 2001), enquanto a dialogia com o outro (BAKHTIN, 1992) traz nova experiência. O confronto de crenças e práticas no contexto de formação possibilita a alteração do significado das palavras inspeção e supervisão, que não se diferenciam na experiência passada do MISAU, predominando práticas de cobranças de tarefas, com listas de exigências, estimulando a ocultação da realidade para proteger os envolvidos. Essa é uma ação que se configura também como *phronesis*, pela busca de educação de melhor qualidade.

Protagonismo e autonomia

O protagonismo e a autonomia, como características marcantes dos processos formativos, foram notados na voz dos técnicos: “as mudanças dependem da gente, somos nós que temos que fazer”, evidenciando a autoria, a identidade do grupo para ações colaborativas e responsáveis. Outros diziam: “Nós [técnicos] iremos nos reunir, discutir a estratégia e tomaremos a decisão que será a melhor para o nosso país” e “Os assessores estão aqui para nos apoiar e não para decidir por nós o que fazer” (Relatos, 2012, 2013, 2014).

Foi, também, o protagonismo dos participantes na produção de vídeos que gerou envolvimento e interesse. Ao assumir o formato do modelo narrativo (BRUNER, 1986), o vídeo conta a história da comunidade, trazendo as pessoas, os professores e os alunos para dentro desse cenário, tornando-os atores, protagonistas desse processo, ampliando possibilidades de aprendizagem.

Reflexões finais

A experiência vivida pelos profissionais no MISAU incluiu a história de vida e o projeto de formação de cada um nesta aventura de inovar. Uma equipe desorganizada e sem conhecimentos transformou-se em uma comunidade que partilha concepções e práticas, mostrando que vale a pena lutar, como mencionam Fullan e Hargreaves (2001).

Distante da postura inicial de falta de conhecimentos pedagógicos, de mentes e corpos oprimidos, da ausência de formação profissional e pessoal, surgiu uma equipe que exerce a prática reflexiva e crítica, dotada de autoestima, com autonomia para tomar

decisões, com sensibilidade para ouvir os outros e realizar ações coletivas que demandam pedagogia democrática e processos dialógicos para modificar e enraizar novas práticas pedagógicas nas IdFs.

Como resultado dessa formação, a equipe conseguiu, de forma autônoma, reestruturar o departamento de formação em seções destinadas à formação pedagógica (inicial e contínua), à metodologia de ensino, à supervisão, à avaliação e ao currículo para atender as IdFs do país. As equipes da formação inicial e da metodologia de ensino avançaram nessa etapa de formação, institucionalizando mudanças de qualidade. Agora, cabe a elas expandir essa experiência, dando suporte às outras equipes. Os desafios para a próxima etapa formativa requerem o apoio nos segmentos da formação contínua, supervisão e monitoramento, avaliação e currículo.

A isonomia entre o processo de formação previsto no ProFORSA e as experiências relatadas pelos profissionais e especialistas externos é um dos fatores que sustentam mudanças significativas efetuadas pela equipe do MISAU. Nesse caminhar, nas reflexões sobre suas vidas como educadores, os profissionais deixam em seus relatos as marcas das experiências vividas, frutos da riqueza gerada pelo confronto de crenças e práticas formativas.

A valorização de aspectos qualitativos evidenciados pela pesquisa como ação coletiva e sustentabilidade, em detrimento de estudos quantitativos realizados anteriormente pela JICA, é mencionada pelo jornal *JICA Mozambique Newsletter*: “o melhor resultado não se traduz em números, mas no comprometimento da equipa, na construção colectiva de soluções, e na soma de esforços desenvolvendo acções sustentáveis” (JICA..., 2016, p. 3).

Fica o alerta de que a presença de atos educativos no formato da *phronesis* requer atenção constante, pois há risco do retorno à tendência burocrática, no conforto das ações repetitivas. Outros desafios decorrentes da situação instável de Moçambique, sacudida por conflitos sociais e políticos, são as constantes mudanças políticas e de chefias, que requerem o empenho na manutenção do processo identitário e convivial no grupo, incluindo relações democráticas, com formas de diferenciação, em que se aceitam as diferenças sem que elas se traduzam em dominação entre membros da equipe para que o trabalho não sofra descontinuidade.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz (Coord.). **Relatório analítico-descritivo**: diagnóstico da situação actual das instituições de formação da saúde do MISAU. Maputo: Misau, 2015. Versão interna.

ARROIO, Agnaldo. Teachers' empower development by video productions in the Republic of Mozambique. **Media & Learning News**, p. 1-2, mar. 2016.

ARROIO, Agnaldo; MAUAIE, Clara; ITO, Lucy Sayuri. Media literacy empowering health teachers in the republic of Mozambique. In: IOSTE – SYMPOSIUM: SCIENCE AND TECHNOLOGY EDUCATION FOR A PEACEFUL AND EQUITABLE WORLD, 17., 2016, Braga. **Anais...** Braga: [s. n.], 2016. 3 p.

- ARROIO, Agnaldo; MAUAIE, Clara; ITO, Lucy Sayuri. Produção de materiais didáticos apoiados nas TDIC para cursos em Saúde. In: SOBRAL, Maria Neide; GOMES, Carlos Magno; ROMÃO, Eliana (Org.). **Didática online: letramentos, narrativas e materiais**. Maceió: EdUFAL, 2015. p. 147-160.
- BAKHTIN, Michel. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2004.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.367-1.382, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Qualitative research for education**. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1992.
- BRUNER, Jerome. **Actual minds, possible worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: education, knowledge and action research**. London: Routledge Falmer, 1986.
- CONTRERAS, José Domingo. Pedagogía de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. In: CONTRERAS, José Domingo; FERRE, Nuria Pérez de Lara (Org.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010. p. 241-271.
- DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRY, Peter. Pontos de vista sobre a descolonização em Moçambique. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 76, p. 207-211, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2017.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola**. Lisboa: Porto Editora, 2001.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna**. Lisboa: McGraw Hill, 1998.
- HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JICA; MISAU. **Strengthening pedagogical and technical skills of teachers of health training institute in Mozambique**. Misau: [s. n.], 2015. Project completion report.

JICA MOZAMBIQUE NEWSLETTER, Maputo, v. 8, jan. 2016. Disponível em: <<https://www.jica.go.jp/mozambique/english/office/others/c8h0vm00008n8euu-att/news201601.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

KEMMIS, Stephen; SMITH, Tracey J. (Ed.). **Enabling praxis: challenges for education**. Rotterdam: Sense, 2008.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Alertes, 1996.

MAUAIE, Clara; ITO, Lucy; ARROIO, Agnaldo. Teachers' skills improvement to use computer into health education in the republic of Mozambique. In: INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ON DISTANCE LEARNING IN APPLIED INFORMATION, 10., 2014, Štúrovo. **Conference proceedings...** Štúrovo: [s. n.], 2014b. p. 402-409. Disponível em: <<http://conferences.ukf.sk/public/conferences/1/2014/divai2014.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

MAUAIE, Clara; ITO, Lucy; ARROIO, Agnaldo. The media literacy contributions to health education in the Republic of Mozambique. **Journal of Science Education**, v. 15, ed. especial, p. 60, 2014a. Disponível em: <http://www.societasocialis.lt/pec/files/pdf/vol60/114-124.Mauaie_Vol.60.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.

NANLÁ, Suraia Mussa. et al. Programa de formação pedagógica continuada: uma experiência em processo nos cursos técnicos de saúde em Moçambique. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3., 2013, Belo Horizonte. **Cadernos de resumos**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 37.

NOTIÇO, Ermelinda Maria do Sacrário et al. Experiência docente na implementação do currículo de enfermagem geral baseado em competências em Moçambique. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2014 e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Unesp, 2014. p. 10.567-10.576.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

SCHÖN, Donald. Reflection-in-action. In: POLLARD, Andrew (Ed.). **Readings for reflective teaching**. London: Continuum, 2002. p. 5-7.

THURLEY, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VELASCO, Germana et al. Perdas escolares nas instituições de formação de Saúde em Moçambique em 2012. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EVASÃO ESCOLAR, 3. 2013, Belo Horizonte. **Cadernos de resumos**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

Recebido em: 10.04.2017
Modificações em: 20.06.2017
Aprovado em: 25.10.2017

Tizuko Mochida Kishimoto é docente e pesquisadora sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Lucy Sayuri Ito é médica pediatra formada pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e responsável pelas ações de educação em saúde da JICA em Moçambique.