Revista Eletrônica
Ñanduty
PPGAnt - UFGD

PPGAnt- Programa de Pós-Graduação em Antropologia
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

ISSN: 2317-8590
Dourados - MS - Brasil
www.ufgd.edu.br/nanduty

O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS CORPORAIS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA*

MARIA SOCORRO CRAVEIRO DE ALBUQUERQUE**

ARTEMIS ARAÚJO SOARES***

RESUMO

Trataremos neste trabalho sobre a concepção e desenvolvimento do componente curricular "Práticas corporais" ministrado no curso de "Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura", realizado pela Universidade Federal do Amazonas desde 2008. Neste contexto, faremos um relato da pesquisa realizada em 2010, na cidade de Autazes (AM), durante o VIII e IX módulo com 55 professores cursistas que realizaram a formação docente no modelo PROING (Programa de Interiorização da Graduação). Nosso objetivo neste módulo foi capacitar os discentes para atuar em suas escolas de forma crítica e segura em relação as suas práticas corporais, enfatizando sua importância e significado para a revitalização da cultura Mura. Na avaliação da maioria (75%) dos cursistas, as docentes que ministraram a disciplina atenderam integralmente aos itens – apresentação e discussão do plano de ensino; explicação adequada dos textos; esclarecimento de dúvidas dos cursistas; fizeram comentários sobre os assuntos abordados e acompanharam os grupos de trabalho, prestando as devidas orientações, demonstrando domínio e segurança sobre os conteúdos, utilizando linguagem clara, problematizando e trazendo exemplos sobre os assuntos ministrados, de forma a serem usados em sala de aula, utilizando e exemplificando metodologias de ensino atrativas, estimulando a participação dos discentes. Apresentaram bibliografia atualizada e suficiente para um bom desenvolvimento e aprofundamento da disciplina cursada, bem como formas adequadas de avaliação buscando o bom relacionamento com os cursistas.

Palavras-chave: Formação docente. Professores indígenas. Práticas corporais.

ABSTRACT

We will discuss in this work about the realization and development of the curricular component "Body Practices" taught in the course of "Specific Degree for Training Indigenous Teachers/Mura Class", conducted by the Federal University of Amazonas since 2008. In this context, we will make a report of the research done in 2010, in the city of Autazes (AM), during the VIII and IX module with 55 participant teachers who performed the teacher training in the PROING model (Program of Internalization of Graduation). Our goal in this module was to enable the students to work in the native villages schools

* Disciplina ministrada no Curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas/Turma Mura (UFAM) aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

** Realizando Pós-doutorado (UFSM). Possui Doutorado em Educação (UFSCar), Mestrado em Educação (UFRJ), Especialização em Pedagogia da Educação Física brasileira (UFAC) e Graduação em Licenciatura em Educação Física (UFPB). Atua na área de formação de professores, educação escolar indígena, cultura corporal e cultura lúdica.

*** Possui Pós-doutorado pela Université Paris Descartes/França (2009) onde desenvolveu o projeto La resignification du football pratique par les peuples indíens d'Amazonie – les cas du Tournois Peladão Indígena a Manaus, tem Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto/Portugal (1999), Mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1981) e Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (1973).

in a critical and safe manner in relation to their body practices, emphasizing its importance and significance to the revitalization of the Mura culture. In assessing the majority (75%) of the course participants, the teachers who taught the discipline attended fully the items - presentation and discussion of the educational plan; adequate explanation of the texts; answered questions of course participants; commented on the matters discussed and followed the working groups by providing the necessary guidance, demonstrating mastery and certainty on the contents, using clear language, questioning and bringing examples of the subjects taught in order to be used in the classroom, using and exemplifying attractive teaching methods, encouraging the participation of students. They presented updated bibliography and sufficient for a good development and deepening of the course taken and appropriate evaluation forms seeking a good relationship with the course participants.

Keywords: Teacher education. Indigenous teachers. Body practices.

RESUMEN

Vamos a tratar este trabajo en el diseño y desarrollo del componente curricular "Prácticas Corporales" enseñado en el curso de "Específica Graduación de Capacitación para Profesores Indígenas / Clase Mura", realizado por la Universidad Federal del Amazonas desde el año 2008. En este contexto, vamos a hacer un informe de la investigación llevada a cabo en 2010 en la ciudad de Autazes (AM), durante el módulo VIII y IX con 55 profesores participantes que realizaron la formación de docentes en el modelo PROING (Programa de Internalización de la Graduación). Nuestro objetivo en este módulo es capacitar a los alumnos para trabajar en las escuelas de las aldeas indígenas de manera crítica y segura a través de sus prácticas corporales, haciendo hincapié en su importancia y trascendencia para la revitalización de la cultura Mura. En la evaluación de la mayoría (75%) de los participantes del curso, los profesores que imparten la disciplina respondieron plenamente a los artículos - presentación y discusión del plan educativo; explicación adecuada de los textos; responder a las preguntas de los participantes del curso; comentaron los puntos discutidos y seguido los grupos de trabajo al proporcionar la orientación necesaria, lo que demuestra el dominio y la seguridad de los contenidos, con un lenguaje claro, cuestionar y poner ejemplos de las materias que se imparten con el fin de ser utilizados en el aula, utilizando y ejemplificar los métodos de enseñanza atractivas, fomentando la participación de los estudiantes. Ellos han presentado bibliografía actualizada y suficiente para un buen desarrollo y profundización del curso tomado y formas de evaluación adecuados que buscan la buena relación con los participantes en el curso.

Palabras clave: Formación del profesorado. Profesores indígenas. Prácticas corporales.

INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Formação de Professores Indígenas é um curso regular da Faculdade de Educação (FEF) da Universidade Federal do Amazonas e foi demanda do povo Mura da região de Autazes, por meio da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), e teve como protagonistas professores, lideranças Mura e docentes da Faculdade de Educação e de outras unidades acadêmicas da UFAM.

O Curso foi construído na perspectiva de formar docentes para atender a educação básica - 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio - nas escolas indígenas das aldeias. Esses docentes foram licenciados para atuar na educação escolar indígena, com ênfase em uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Neste trabalho relataremos o processo de desenvolvimento da disciplina Práticas Corporais nos módulos VIII e IX do Curso "Formação de Professores Indígenas" - Turma Mura, oferecido no Município de Autazes (AM), realizado em 2010.

1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA

O contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e não indígenas, a definição de estratégias e opções de futuro para as populações indígenas, assim como a incorporação das questões referentes à escolarização, dentre elas a participação autônoma em um mundo globalizado, o acesso à tecnologia, o direito à definição e reelaboração de suas identidades, refletem as questões indígenas atuais, de cunho eminentemente político, que estão presentes no processo de escolarização indígena.

O papel do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, é analisado por Rosa Silva e Azevedo (1999) considerando os limites e possibilidades das escolas indígenas como recurso político-cultural e pedagógico de afirmação das identidades em confronto com a realidade atual, no que se refere ao contato interétnico.

De acordo com Grupioni (2007, p. 19), no Censo Escolar de 2005 "[...] foram identificadas 2.323 escolas indígenas em todos os Estados da Federação [...]". Além disso: "[...] em termos de dependência administrativa, há mais escolas municipais (52,4%) e "[...] estão em atuação nessas escolas 8.431 docentes1", sendo "[...] 163.773 estudantes indígenas". Nesse cenário, o Estado do Amazonas se destaca dos demais por possuir 49.139 estudantes, o que equivale a 30% dos alunos indígenas brasileiros.

A profissionalização dos professores indígenas Mura começou a ser discutida nos "Encontros Anuais do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia", visando à construção de uma política indígena de educação escolar:

> A partir da criação da OPIM e dos encontros da COPIAR e depois COPIAM, foi que se levantaram as questões de educação escolar indígena, não só no município de Autazes, mas para todo o estado do Amazonas, Roraima, Acre e depois para toda a Amazônia (Professor Mariomar, Relatório do VI Fórum, 2005, p. 64. (MORAES, et al. 2007).

Silva et al (2007), esclarecem que durante o processo de elaboração da proposta do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, partiu-se:

> [...] de uma reflexão que problematizou a questão da presença dos até hoje não incluídos no ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência. Reafirmamos nosso entendimento sobre a necessidade de se pensar em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, configurando-se assim, uma forma de inclusão que acolhe "o diferente" deixando-se questionar, permitindo-se transformar.

Participaram dessa construção além dos Mura da região de Autazes (AM), representantes da OPIM, o grupo de pesquisa "Formação de professores(as) no contexto amazônico" do PPGE/FACED e professores de várias unidades acadêmicas que oferecem cursos de licenciatura e técnicos da PROEG da UFAM. Para Silva et al (2007, p. 4):

> A interação entre estes grupos proporcionou momentos profícuos de aprendizagem e fez crescer a responsabilidade social da UFAM na execução desta proposta – que pretende consolidar-se como realmente amazônica – exigência decorrente do compromisso social de nossa universidade que, como uma Instituição de Ensino Superior pública, situada no estado com maior número de povos indígenas do Brasil, reconhece a urgência do atendimento à demanda dos povos indígenas por ensino superior.

Segundo Silva et al (2007, p. 4-6) informam que o processo de construção do curso foi realizado em cinco etapas: 1. Sensibilização e mobilização das comunidades Mura envolvidas e da comunidade acadêmica da UFAM em geral. 2. Elaboração da proposta do Curso. 3. Realização do diagnóstico da realidade escolar Mura. 4. Avaliação e divulgação da proposta. 5. Consolidação do compromisso e política institucional da UFAM. A universidade assume como princípio e exigência a perspectiva e atitude interdisciplinar em virtude da inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento que estarão presentes no Curso.

O Curso teve com sede inicialmente no município de Autazes, sendo realizado em duas etapas por ano, com a duração de quatro anos e meio e composto por: uma etapa de Formação Geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas e, uma etapa de Formação Específica, por três (3) grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas.

1. A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC estima que 90% desses professores sejam indígenas (INEP, 2007, p. 19).

2 O COMPONENTE CURRICULAR PRÁTICAS CORPORAIS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOCENTE – TURMA MURA (AUTAZES/AM)

Para que pudéssemos trabalhar com o componente curricular nos debruçamos sobre o processo desenvolvido pelos professores Mura e os demais atores sociais envolvidos com sua formação. O convite para ministrar a disciplina Práticas Corporais ensejava a necessidade de uma definição epistemológica sob o quadro de formação profissional, com as características acima apresentadas. Para tanto buscamos suporte na literatura relativa à formação docente mais próxima à realidade e situação em que fosse necessário o atendimento das especificidades e características pertinentes a contextos formativos interculturais.

Inicialmente nos apoiamos em Nunes (2001), que aponta um quadro em que as pesquisas em contexto nacional, relativas à formação de professores e saberes docentes, utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor surgindo como marca da produção internacional. Para esse autor, se as análises na realidade brasileira, nos anos de 1980, enfatizavam a questão técnica e política do trabalho pedagógico, é a partir da década de 1990 que se buscam "[...] novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido" (NUNES, 2001, p. 2).

As pesquisas, a partir dos anos de 1990, vão considerar a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Na elaboração da ementa buscamos a perspectiva na qual o saber docente e o desenvolvimento profissional ocorrem além do contexto imediato do processo educacional e instrucional, pois entendemos que é um processo submetido às influências da história pessoal de cada professor e deste com seus alunos, propusemos o desenvolvimento da disciplina a partir de um enfoque interdisciplinar – buscando a síntese teoria prática – problematizando a historicidade do povo Mura, por meio das suas práticas corporais cotidianas: andar, correr, saltar, transportar, lançar, nadar, mergulhar, caçar bem como outras com características lúdicas, possibilitando a continuidade de suas expressões culturais através da valorização de seus rituais e da transmissão de valores e costumes para as novas gerações.

O objetivo do componente curricular Práticas Corporais visava capacitar professores indígenas Mura para atuação em suas escolas de forma crítica e segura em relação as suas práticas corporais, enfatizando importância do significado e revitalização para sua cultura.

Tivemos ainda como objetivos específicos ao longo do curso: 1. Identificar e vivenciar as práticas corporais da aldeia. 2. Vivenciar as práticas corporais não indígenas já incorporadas ao cotidiano da aldeia. 3. Documentar as práticas corporais, jogos e brincadeiras procedendo ao seu registro e classificação. 4. Reconhecer a importância das suas práticas corporais como elemento de sua cultura. 5. Reconhecer as habilidades e atitudes necessárias à formação e prática do professor. 6. Selecionar, elaborar e sintetizar atividades e jogos aplicáveis na escola.

Figura 1: Entrevista - registro e classificação de jogos e brincadeiras



Foto: Aleta Dreves (2010).

Nessa etapa do curso, desenvolvemos o registro de todo o processo contando com discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, por sua vez estavam desenvolvendo atividade de campo na disciplina Cultura Corporal dos Povos Tradicionais.

Figura 2: Espaços de formação - sala de aula



Foto: Aleta Dreves (2010).

As aulas foram desenvolvidas em três espaços: a sala de aula no centro de formação, onde realizamos as leituras de textos, projeção de filmes e realizamos os debates pertinentes aos conteúdos desenvolvidos. O ginásio de esportes da cidade e um clube para as atividades práticas.

Kofes (1985, p. 78) afirma que "[...] o corpo é a expressão da cultura, portanto, cada cultura vai se expressar por meio de diferentes corpos, porque se expressa diferentemente como cultura". Rodrigues (1987, p. 76), por sua vez afirma que "[...] tudo indica que existem tantos corpos quanto há sociedades".

Sendo assim, dizemos corretamente que um indivíduo obtém um novo conhecimento, ou comportamento ao conjunto dos seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário, pelo processo de incorporação. E mais do que um aprendizado intelectual o sujeito adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões, em outros termos, aprendemos a cultura por meio de nosso corpo, que são os saberes da prática corporal.

Como a produção desses saberes é social, sua elaboração implica em expressar, de forma sistematizada esse saber sob uma determinada prática pedagógica. As práticas pedagógicas, por sua vez, surgem de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos. Sendo assim, passaremos a descrever o desenvolvimento do componente curricular no contexto de formação docente dos professores indígenas Mura da região de Autazes (AM).

Trabalhamos os conteúdos dispostos da seguinte maneira: 1. Módulo introdutório: a) O que é cultura corporal? Definição conceitual, discussão e análise crítica. b) Elementos da cultura corporal: jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, cantos, mímicas, expressões corporais, lutas, corridas, nado, saltos, arremessos. 2.

Figura 3: Jogo da vida



Foto: Aleta Dreves (2010).

Módulo de aprofundamento de conteúdos: a) Jogos e brincadeira de cada etnia. Brinquedos de cada etnia. Esportes não indígenas. b) Aprofundamento de competências: Conhecer e descrever os jogos e brincadeiras de cada etnia. Descrever e confeccionar os brinquedos de sua etnia. Relatos de experiência com práticas corporais vivenciadas nas escolas. c) Formação docente: Aplicabilidade - do entrelaçamento teoria e prática no cotidiano escolar. Vivência de práticas corporais individuais e grupal. Análise das práticas corporais relacionadas aos objetivos de ensino sua importância e aplicabilidade.

Os procedimentos didáticos utilizados foram desenvolvidos por meio do relato de experiências de ensino-aprendizado, em que abordamos a forma como cada professor pensa e executa sua prática pedagógica da cultura corporal e como pesquisa as práticas corporais em contexto. Além disso, os procedimentos utilizados podem ser considerados como ensino reflexivo (CALDERHEAD, 1987) com narrativas que evidenciaram conhecimentos e valores, assim como a emergência de situações diretamente ligadas ao dia a dia comunitário e escolar, exigindo dos professores indígenas um posicionamento, interpretação e elaboração de novas formas de ação. Essa estratégia metodológica ajudou na ampliação da reflexão sobre a reflexão na prática (SCHÖN, 1983, 1987, 1992, 2000) como espaço privilegiado na formação docente.

Figura 4: Debate - Casos de Ensino



Foto: Aleta Dreves (2010).

Para desenvolver as experiências de ensino-aprendizado definimos estratégias que atendessem às especificidades dos conteúdos, criando formas e ocasiões para evidenciar o pensar e o fazer de cada professor, levando à reflexão individual e coletiva sobre o conhecimento necessário sobre as práticas corporais e os conhecimentos a serem ensinados, guiados pelas perguntas: O que aprendi/conheço sobre a cultura corporal Mura? Sou capaz de transmitir/ensinar esses conhecimentos para/com meus alunos? Como utilizo esses conhecimentos na escola e na comunidade? Essas questões foram discutidas em atividades orais e escritas, por meio da descrição de casos de ensino (MIZUKAMI, 2002) – reais e fictícios – debatidos/expostos pelos professores Mura.

Gonçalves (NÓVOA, 1995b) se refere ao processo de construção da identidade profissional, que emerge da relação estabelecida pelo docente com sua profissão e seu grupo de pares, ao mesmo tempo da construção simbólica, pessoal e interpessoal que essa relação implica.

Outros autores (KEMMIS, 1987; ZEICHNER, 1993) têm defendido a reflexão como agente catalisador de melhores práticas. Zeichner & Liston (apud GARCIA, 1992) estabelecem três níveis de reflexão: técnica (análise das ações explícitas); prática (planejamento sobre o que vai fazer e reflexão sobre o que foi feito, destacando seu caráter didático); crítica (refere-se às considerações éticas, passando pela análise ética ou política da própria prática, de suas repercussões contextuais).

A reflexão tem como principal objetivo fornecer ao professor informações sobre a ação e as consequências dessa ação, mas, esta reflexão também pode servir para justificar a ação, defender-se das críticas e justificar-se. Para Zeichner (1993, p. 50): "O importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e nossos estudantes e entre os estudantes".

Há muitos tipos de reflexão de práticas a serem efetivadas pelos professores em

contextos variados. A reflexão pode abrir novas possibilidades para a ação, pode conduzir a melhoras naquilo que se faz, pode potencializar a transformação que se deseja. No entanto, para alguns professores a reflexão na prática é muito ameaçadora ou difícil de levar a efeito.

Uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional (SCHÖN, 1983), ensejando a prática como elemento de análise da reflexão do professor. Ao envolver-se numa abordagem reflexiva, o professor é levado a refletir sobre sua prática, aumentando seu conhecimento profissional, à medida que consegue explicitar diferentes aspectos do seu conhecimento tácito.

As investigações que têm sido conduzidas sobre a prática dos professores dão conta de um conhecimento que resulta das suas experiências e sublinham o papel da reflexão crítica para o desenvolvimento profissional. Para Zeichner (1993), que se preocupa com os processos de investigação educacional e tem se envolvido nas investigações realizadas pelos próprios professores, o agir do professor na sala de aula é informado por suas teorias pessoais. Zeichner (na obra citada) adianta que a reflexão constitui uma dimensão do trabalho do professor que, para ser entendida precisa integrar as condições de produção desse trabalho. As escolhas e as opções que os professores fazem têm implicações nas oportunidades que são proporcionadas às crianças e, nesse sentido, na justiça social. O professor reflexivo é, então, o que busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento, e uma nova prática implica uma reflexão sobre sua experiência, suas crenças, imagens e valores.

Há aspectos constituintes das práticas dos professores reflexivos como, analisar e enfrentar os dilemas que se colocam à sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Na vida pessoal e profissional, a reflexão constitui um elemento importante do processo de aprendizagem. Os trabalhos de Schön (1987) sobre as práticas tornaram claro que há zonas determinadas da prática, incerteza e conflito de valores, que necessitam de abordagens flexíveis que permitam, justamente, lidar com situações ambíguas e complexas. As soluções técnicas não ajudam os professores nessas situações.

Essas soluções precisam ser situadas de outro modo, para isso, os (as) professores (as) têm de começar por explicitar as teorias que defendem (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias em uso (como se comportam na sala de aula). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre esses dois elementos da sua teoria de ação e os contextos nas quais ocorrem, os (as) professores (as) serão capazes de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprios (as). Pode-se dizer que a reflexão contribui para a conscientização dos professores sobre suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que informam sua ação. Esse processo desenvolvido pelo indivíduo não é privado, mas, público; e as interrogações surgem num cenário de conversação coletiva que pode ser real ou metafórico, como referido por Schön (1987).

Para Mizukami et al. (2002a, p. 44) o que o professor pode fazer em determinada situação é fundamentalmente configurado por um conjunto de recursos intelectuais que ele traz para a situação, denominado *base de conhecimento.* Segundo essas autoras:

> A premissa básica do ensino reflexivo considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua prática de sala de aula. Pois quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/ implícitas (MIZUKAMI, et al. (2002a, p. 49).

Por fim, embora haja diferentes concepções de prática reflexiva, para Mizukami et al. (na obra citada p. 51): "(...) o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas".

A tomada de decisões consciente é um atributo que, de um modo geral, se considera

nos professores reflexivos. Essa tomada de decisão tem por base um corpo de conhecimentos sólidos que os professores reinterpretam de acordo com as experiências que vivem. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a perspectiva sociocultural são outros aspectos referidos na literatura como constituintes do movimento da prática reflexiva. É nessa perspectiva que Gimeno-Sacristán (1990, p. 18) defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento dos professores como "[...] um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado".

Figura 5: Conhecimento dos conteúdos – vivências



Foto: Socorro Craveiro (2010)

Tardif, Lessard, Lahaye (1991) apresentam um esboço da problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando, ainda, as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional. Os autores concluem afirmando a *pluralidade* e *heterogeneidade do saber docente*, destacando a importância dos saberes da experiência que:

> Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual os/as professores/as tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (na obra citada. p. 234).

Nos termos de Tardif (2000, p. 303), pode-se esperar "[...] que a década que se inicia seja dominada por tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função, tanto na escola quanto na sociedade". Portanto, o conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos professores interrogarem as suas práticas de ensino. A reflexão fornece oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e ações. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento. Assim, no eixo *conhecimento dos conteúdos* a tarefa que realizamos com os professores Mura foi bastante longa e proveitosa. A vivência das práticas corporais e posterior descrição – oral e escrita – dos professores foi bem detalhada, envolvendo os conteúdos ministrados na escola.

No eixo *relação professor-aluno* foram sistematizadas informações sobre os alunos das escolas de cada comunidade, o que pelo fato de serem apresentadas para um leitor-avaliador, pareceu exigir-lhes pensar nas características do seu trabalho e tornar esse pensamento comunicável. Tratou-se de aprendizagem altamente individualizada, que pode se desprender da aprendizagem do grupo: "Algumas brincadeiras que eu não sabia, aprendi e pude desenvolver-me mais; fiz o que pude para melhorar nas atividades postas" (Professor M-12).

No eixo *conteúdos específicos dados em sala de aula*, ao narrar suas experiências de docência, expuseram seus conhecimentos específicos da disciplina, além de conhecimentos sobre os alunos. Nesse eixo houve a exposição de *casos de ensino* fictícios – elaborados por nós– e casos de ensino reais, vividos pelos professores, o que segundo nossa ótica, favoreceu a troca de informações e a construção de variadas práticas pedagógicas pela exemplificação: "Aprendi muito o que foi repassado e posso afirmar que será bom para nossos alunos na base" (Prof.

Figura 6: Avaliação



Foto: Aleta Dreves (2010)

M-17). Os professores ao mesmo tempo em que faziam seus relatos, expunham o que pensavam, discutiam com os pares, analisando sua prática pedagógica.

No item avaliação das docentes os professores Mura elencaram o que consideraram ser algumas de nossas qualidades pessoais mais marcantes: Foram dinâmicas (6). Mostraram domínio do conteúdo (5); Foram alegres, pontuais, competentes, respeitosas e demonstraram segurança (4). Foram compromissadas, atenciosas, utilizaram muitas estratégicas, sendo pacientes, responsáveis e trabalharam com seriedade (3).

Os docentes cursistas assim se manifestaram, resumindo sua avaliação: "Na disciplina Práticas Corporais as docentes foram excelentes. Espero que elas voltem" [...] "Conseguiram também conquistar toda a turma; essa disciplina foi necessária, veio na hora certa" [...] "Obrigado professoras, por tudo" [...] "Atuaram de forma harmônica e criativa conosco, acadêmicos, mostrando para nós várias práticas corporais que serão úteis em nosso dia a dia" [...] "Foram bondosas e apresentaram qualidades de ensino atraentes. Espero encontrá-las na próxima etapa do curso" [...] "Espero o retorno delas outras vezes, para melhor apresentarem alguns conteúdos que faltou ser apresentado" [...] "Às vezes não gostavam de algumas coisas colocadas pelos acadêmicos, mas nos ensinaram bastante para trabalhar com os alunos na aldeia".

No item auto-avaliação os professores Mura apresentaram os seguintes argumentos: "Anotei os pontos principais necessários a uma aprendizagem significativa; Participei ativamente das atividades propostas; Apresentei os trabalhos e outras tarefas solicitadas pelas professoras; Ajudei os colegas nas dificuldades relacionadas à sala de aula; Mantive o silêncio necessário para não atrapalhar as aulas; Procurei tirar minhas dúvidas; Ouvi os depoimentos/as opiniões dos colegas; Fui todos os dias à aula; Permaneci na sala de aula durante todo o tempo da aula; Expus minhas experiências, minha própria prática; Fiz perguntas e respondi também; Dediquei-me aos estudos, me esforçando para aprender; Estive aberto às propostas aos desafios proporcionados pela disciplina; Compreendi o assunto tratado; Evitei distrair-me; Respeitei os horários de chegada, saída e intervalo; Cumpri e respeitei todas as regras do curso; Fui cordial no relacionamento com os colegas e as professoras".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho buscamos favorecer a troca de experiências entre os pares, pela forma pessoal de cada um expressar seu conhecimento. Essa estratégia revelou-se importante fonte de partilha sobre o processo reflexivo empreendido pelo grupo, em diferentes momentos e níveis, assim como forneceu elementos que nos permitiram proceder à avaliação do grupo. Foi possível – a partir dessa troca de informações – compreender as aprendizagens específicas dos docentes em situações concretas, nas quais esses professores foram desafiados a refletir, expressar suas crenças e a explicitar suas práticas diante das evidências postas pela situação real de ensino.

A avaliação teve como parâmetro a correlação entre as competências acadêmicas e a aprendizagem apresentada: compreensão sobre os temas do programa; reflexão crítica; criatividade; participação; disponibilidade corporal para as práticas; linguagem clara na apresentação dos trabalhos orais e escritos; assiduidade; pontualidade; responsabilidade na

realização das tarefas individuais e em grupo, bem como no planejamento e execução das atividades propostas.

As atividades escritas se mostraram importantes nessa fase do nosso processo avaliativo, já que ao escrever sobre o que pensamos e sobre o que fazemos, desenvolvemos uma reflexão distanciada e a *posteriori* sobre o exercício profissional. Ao escrever desenvolvemos um processo mais profundo de reflexão, principalmente quando escrevemos para outros lerem e analisarem – como foi o caso das tarefas propostas – há maior comprometimento com a clareza e o encadeamento das colocações feitas.

Além das tarefas escritas, a socialização oral de ideias e pontos de vista fez parte das estratégias adotadas. Os professores relataram para os seus pares sua maneira de ver os conteúdos temáticos, a relação desses conhecimentos no desenvolvimento em sala de aula e analisaram as práticas corporais produzidas em sua aldeia. Em suma, as experiências de ensino-aprendizado foram desenvolvidas em torno de quatro eixos básicos: conhecimento dos conteúdos; a relação professor-aluno; o ensino dos conteúdos; a aplicabilidade desses conteúdos em contexto comunitário.

Tal metodologia mostrou-se relevante estratégia de trabalho partilhado e investigativo dos professores, possibilitando: a análise de situações concretas de ensino-aprendizagem, nas quais eram desafiados a refletirem e a verbalizarem suas crenças e a explicitarem suas práticas A construção de situações com narrativas que evidenciaram conhecimentos, valores, situações ligadas ao dia a dia escolar e comunitário, exigiram dos professores explicitações, interpretações e planos de ação.

Consideramos que no Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura coloca-se em jogo um novo tipo de conhecimento profissional, articulando teoria e prática, conhecimento e ação. Podemos afirmar assim, que a prática reflexiva foi o eixo estruturador do conhecimento e das aprendizagens dos professores indígenas, pois, referenciou a disciplina Práticas Corporais e as demais disciplinas do curso, dando, consequentemente, sustentação política, metodológica e organizacional ao currículo e às escolas indígenas do povo Mura.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro de. **A Educação Física na Escola Indígena:** limites e possibilidades. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. **20 anos de formação de professores indígenas no Projeto de Autoria da CPI/AC.** João Pessoa: Santa Marta Ltda, 2010.

_____. **A Educação Física no Projeto de Autoria da Comissão Pró-Índio do Acre.** In: GRANDO, Beleni Saléte (org.). Jogo e Culturas Indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

ALBUQUERQUE, M. S. C.; BERG, H. S.; POJO, E. C. **Fundamentos da educação indígena.** Brasília: UNB, 2008.

ALBUQUERQUE, M. S. C.; DREVES, A. T. (Orgs.). **Estudos e Pesquisas da Cultura Corporal**. Rio Branco: EDUFAC, 2011.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/ SEF 1998.

CALDERHEAD, J. Teachers: belief and knowledge stuctures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. (Eds.). **Eploring teacher's thinking**. New York: Macmillan, 1997, p.709-725.

GARCIA, Carlos. Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992b, p.51-76.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

GRUPIONI, L. D. B. **Censo Escolar Indígena**. Disponível em http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/censo-escola-indigena

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas**

sobre Educação Escolar Indígena no Brasil – Brasília: Inep, 2007.

KEMMIS, S. Action research. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Orgs.) **International encyclopedia of education: research and studies**. Oxford: Pergamon, 1985 p.35-42.

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papirus, 1985.

MIZUKAMI et al. **Aprendizagem Profissional da Docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002a.

_____. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002b.

MORAES, A. A. A.; SANTOS, E. F.; SANTOS, L. G. V.; FRANÇA, M. Vai na frente que tu é peara – estratégias do movimento dos(das) professores(as) indígenas Mura, da região de Autazes/Am, para quebrar as armadilhas da Escola. In: **ANAIS 16º. Congresso de Leitura do Brasil**. Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss01_02.pdf

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995a.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995b.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.1-13, Abr. 2001.

RODRIGUES, José Carlos. O corpo liberado? In: Strozemberg, I. (Org.). **De corpo e alma.** Rio de Janeiro: Comunicação Contemporânea, 1987.

SCHÖN, Donald. **The reflexive practitioner**: how professional thinks in action. USA, Basic Books Inc, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. New York, Jossey-Bass, 1987.

_____. Coaching reflexive teaching. In: GRIMMETT, P. P. ERICKSON, G. L. (Eds.). **Reflection in teacher education**. New York, NY, Teacher College Press, 1988, p. 19-30.

_____. **Le praticien réflexif**. A la recherche du savoir caché dans l'agir profissionnel. Traduction par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Logiques, 1994.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta. Pensando as Escolas dos Povos Indígenas do Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e articulação de possibilidades**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. Caderno Cedes. Campinas, S.P: n. 49, p. 62-75, 1999.

SILVA, R. H. D.; HORTA, J. S. B.; COSTA, W. D.; CAVALCANTE, L. I. P. Um curso de licenciatura específico: construindo possibilidades para um diálogo intercultural e intercientífico. In: **ANAIS 16º. Congresso de Leitura do Brasil**. Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem04pdf/sm04ss01_04.pdf

SOARES, A. O jogo de bolinha de gude (peteca) praticado com caroço de tucumã: estudo realizado com crianças indígenas da Amazônia baseado na teoria praxiológica de Pierre Parlebas. In: GRANDO, Beleni Saléte. (Org.). **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010, v. 1, p. 35-60.

SOARES, A. A. **IV Simpósio de Cultura Corporal e Povos Indígenas e I Seminário Internacional de Socioantropologia do Desporto**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas - EDUA, 2013. v. 1.

Barros, J. L.C. ; Machado, J. C.;SOARES, A. A.; Duarte, M. C. ; LOPES, M.; Monteiro, P. C. O brincar das crianças Sateré-Maué e suas relações interculturais com a educação escolar indígena. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. S1A, p. 1-81, 2014.

TARDIFF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 79-90.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Bartira Gráfica e Ed. Ltda. ANPEd, n. 13, 2000a, p. 5-24.

ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.