UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – TURMA MURA – COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA /DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Voluntária: Thays Feitosa da Costa

MANAUS
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PIB-AS/0023/2011

A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – TURMA MURA – COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA /DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Voluntária: Thays Feitosa da Costa
Orientadora: Profª. Drª. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

MANAUS
2012

RESUMO

A docência é reconhecida como uma atividade complexa, situação que toma proporções ainda maiores quando professores(as) não indígenas têm como objetivo a formação de professores(as) indígenas. Contudo, são poucas as iniciativas, por parte das Universidades, em proporcionar aos(às) professores(as) uma formação continuada que, iniciada e mediada pela reflexão sobre a prática pedagógica, leve os(as) docentes ao desenvolvimento profissional. Com esta compreensão, a presente pesquisa objetivou compreender se as reuniões de planejamento/avaliação – denominadas de acompanhamento pedagógico – da Licenciatura Específica para Formação de Professores(as) Indígenas – turma Mura, são percebidas, pelos(as) professores(as) que trabalham nessa Licenciatura, como espaços formativos e promotores de ações coletivas/interdisciplinares, que podem se tornar uma via para a sua formação profissional/pessoal. Numa abordagem qualitativa, iniciamos nossa investigação através de pesquisa documental. Mediante a apresentação, leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram realizadas, 17 entrevistas, do total de 21, analisadas e interpretadas por meio do Método de Interpretação dos Sentidos, apresentado por Gomes (2009), que se baseia no diálogo entre hermenêutica e dialética, proposto por Minayo (2002). Deste modo, para 10 professores(as) a formação continuada é entendida como qualificação, preparação e aprimoramento de conhecimentos/práticas que são realizadas ao longo da carreira docente, por meio de congressos, oficinas, Cursos *Stricto* e *Lato Sensu* e de pequena duração, que não são indissociáveis das vivências pessoais. Já para 7 professores(as) a formação continuada é um processo formativo que ocorre em qualquer espaço institucionalizado, ou não, em que haja interação, troca de saberes e reflexão de suas práticas/vivências. No que se refere à concepção de desenvolvimento profissional, 11 professores(as) entendem que a mesma está associada ao termo formação continuada, enquanto os(as) outros(as) 6 o conceituam como todo o caminhar rumo à docência que envolve a apropriação de conhecimentos e competências técnicas e atitudinais, mediados pela reflexão. A maioria dos(os) professores(as) reconhece mudanças em sua atuação, por influência das reuniões pedagógicas: adequação das metodologias às especificidades da turma; apropriação de alguns saberes e metodologias de professores(as) de áreas diferentes; orientação à prática docente; reflexão pedagógica de propostas de avaliação discente; atenção ao processo de aprendizagem de cada aluno(a); ampliação da concepção de educação. Portanto, pode-se concluir que as reuniões do Curso se constituem como importantes espaços de reflexão coletiva, de diálogo entre saberes e de formação continuada/desenvolvimento profissional aos(às) professores(as). Através desse lócus formativo, os(as) professores(as) puderam refletir acerca de suas dificuldades, mediados pela reflexão crítica sobre a prática cotidiana.

Palavras-chave: Licenciatura; Professores Indígenas; Formação Contínua.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 4

CAPÍTULO 1

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS: os desafios da universidade **..... 8**

CAPÍTULO 2

3. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR 14

CAPÍTULO 3

4. DA REFLEXÃO À PRÁTICA: a formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) na universidade **..... 18**

4.1. A formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) por meio de experiências e processos participativos no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – Am 24

5. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA 27

6. RESULTADOS 33

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 43

REFERÊNCIAS 45

APÊNDICES 49

ANEXOS 52

1. INTRODUÇÃO

A docência tem sido alvo de constantes debates, principalmente quando o assunto se reporta à qualidade de ensino. Considerada como uma atividade complexa, esta profissão se torna ainda mais desafiadora quando os(as) professores(as) universitários(as) se defrontam com a formação de professores(as) indígenas, o que exige a (re)construção diária de suas práticas docentes. Embora as Universidades apóiem a participação dos(as) docentes em eventos e/ou em cursos de *Stricto Sensu* e *Lato Sensu*, percebemos que são poucas as iniciativas dessas Instituições em proporcionar aos(às) docentes formação continuada/desenvolvimento profissional através da reflexão crítica sobre a prática pedagógica, que os(as) ajudem a superar, coletivamente, as problemáticas que emergem em seus cotidianos.

Nessa perspectiva, as ações da Licenciatura Formação de Professores Indígenas – Turma Mura, desde a elaboração do projeto do curso – que envolveu reuniões coletivas com professores(as) de várias unidades acadêmicas, técnicos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), o Grupo de pesquisa Formação de Educadores(as) no Contexto Amazônico (FECAM), lideranças e comunidades da etnia Mura; os Fóruns de Formação Continuada, estes mediados pelo grupo de pesquisadores(as) e pela "Organização dos Professores Indígenas Mura" (OPIM); e o Seminário de Avaliação Parcial do Curso – já se notava o processo participativo e de aprendizagens de todos(as) os(as) envolvidos(as).

Esses momentos de troca de saberes, compreendidos como espaços formadores, não se restringem somente aos momentos acima citados. Em nossa concepção, as reuniões de planejamento e avaliação do curso, chamadas por nós de acompanhamento pedagógico, também são oportunidades

de formação continuada/desenvolvimento profissional para os(as) docentes desta Licenciatura que, por meio da reflexão, possibilitam a esses(as) professores(as) ações coletivas e interdisciplinares.

Para fundamentar o presente projeto foram lidos e analisados o Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM (2007), o Relatório do Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas – Turma Mura (2009), o Texto Subsídio para Elaboração das Diretrizes para Educação Escolar Indígena – Educação Básica e Formação de Professores Indígenas (2011). Dentre os autores(as) analisados, destacamos Arroyo (2000); Freire (2003); Huberman (1992); Imbernón (2000; 2006); Libâneo (1998); Nóvoa (1993; 1995); Pinto (2007; 2011); Costa (2004); Cunha (2005); Debald (2011); (Horta e Silva (2011); Kreutz (2003); Leite (2008); Maher (2006); Masetto (2003); Matos e Monte (2006); Suhr (2008); Secchi (2008).

Assim, ao considerar as reuniões de planejamento e avaliação da Licenciatura Formação de Professores Indígenas – Turma Mura, como um espaço formativo, esta pesquisa teve como objetivo geral:

- Compreender o processo de formação continuada/desenvolvimento profissional levado a efeito na Licenciatura “Formação de Professores Indígenas” – turma Mura/Autazes.

E como objetivos específicos:

- Aprofundar estudos sobre formação continuada/desenvolvimento profissional articulando-os com as demandas de Licenciaturas voltadas à formação de professores(as) indígenas;
- Identificar a concepção de formação continuada/desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) que trabalham na referida Licenciatura;
- Compreender a influência e repercussões do trabalho de acompanhamento pedagógico, feito nesta Licenciatura, à prática docente.

Para tal, buscou-se responder às seguintes questões:

- Qual a concepção de formação continuada/desenvolvimento profissional de professores e professoras que trabalham na Licenciatura "Formação de Professores Indígenas" – turma Mura/Autazes?
- Qual a influência do trabalho de acompanhamento pedagógico aos professores e às professoras, feito nesta Licenciatura, à prática docente?
- Quais as repercussões do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras na referida Licenciatura, em suas outras esferas de atuação, inclusive na docência em outros cursos?

Para respondermos a tais questionamentos, e alcançarmos os objetivos desta pesquisa, realizamos pesquisa documental e entrevistas com os professores e professoras que trabalham nesta Licenciatura. Do total de 21 (vinte e uma) entrevistas previstas, 17 (dezessete) foram realizadas e quatro (4) ficaram pendentes, por conta da greve de professores(as) que durou quatro meses. Tais entrevistas foram analisadas e interpretadas através do Método de Interpretação de Sentidos (GOMES, 2009), que se apóia no diálogo entre hermenêutica e dialética proposto por Minayo (2002). A fim de criarmos espaços específicos de discussões, o referencial teórico foi organizado em três capítulos:

- No capítulo 1, intitulado "Formação de Professores(as) Indígenas: os desafios da universidade", buscamos contextualizar brevemente o percurso das Licenciaturas Específicas para Formação de professores(as) indígenas no Brasil, e quais os desafios enfrentados pelas Universidades para a consolidação de uma educação indígena intercultural, bilíngüe, diferenciada e de qualidade.
- No capítulo 2, que tem como título "A docência no ensino superior", visamos compreender, através da leitura de diferentes autores(as), a complexidade que permeia a atividade docente, ressaltando de que maneira os(as) professores(as) têm construído o seu

fazer pedagógico ao longo da carreira, e como este fazer pedagógico recebe influência de vários fatores conflitantes dentro do espaço universitário.

- No capítulo 3, denominado "Da reflexão à prática: a formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) na universidade", discutimos a importância dos Fóruns de Formação Continuada, do processo de elaboração do Projeto do Curso e das reuniões de planejamento e avaliação do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas – Turma Mura como espaço de formação continuada/desenvolvimento profissional para os(as) professores(as) formadores(as) envolvidos(as) nesta Licenciatura.

Esperamos, pois, que esta pesquisa venha mostrar à comunidade universitária que podem existir outros espaços formativos, que contribuam não somente para a troca de experiências e saberes, mas que propiciem ações coletivas e interdisciplinares, que ajudam os(as) docentes em seu cotidiano na Universidade.

Capítulo 1

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS: os desafios da universidade

A educação escolar historicamente tem representado um instrumento fundamental no processo de tentativa de construção da identidade nacional e, ao mesmo tempo, se consolidou como o meio pelo qual, representantes do poder colonial e, tempos depois, representantes do Estado-nação extinguiram a cultura dos povos indígenas (MAHER, v. 8, 2006). Despojados(as) de suas línguas maternas e características étnico-culturais, foram integrados(as) ao sistema nacional onde, proibidos(as) de viverem segundo seus princípios e costumes, passaram a viver à margem da sociedade envolvente, o que os(as) conduziu, mesmo contra a vontade, a seguirem o modelo tradicional de educação vigente para a população nacional.

A concepção de que era importante que a educação escolar de alunos(as) indígenas fosse realizada pelos povos indígenas iniciou-se apenas a partir da década de 70, o que acarretou na criação e execução dos primeiros Programas de Formação de Professores(as) Indígenas pelas organizações não-governamentais (MAHER, v. 8, 2006; SECCHI, 2008). Somente ao final da década de 70 e início da década de 80, através de intensas mobilizações e fortalecimento político das representações indígenas, juntamente com o apoio de entidades da sociedade civil, os debates em torno de uma política educacional indígena que visasse uma educação de qualidade, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue foi estabelecida.

Assim, a Constituição Federal de 1988 possibilitou avanços significativos no que concerne aos direitos voltados para a autodeterminação das populações indígenas instituídos principalmente por meio dos direitos educacionais. Permitiu também

> "[...] novas relações entre o Estado e os povos indígenas, ao superar, no texto da lei, a perspectiva integracionista, e reconhecer a pluralidade cultural. Em outros termos, o direito à diferença fica assegurado e garantido, e as especificidades ético-culturais valorizadas [...]" (BRASÍLIA, 2011, p. 6).

O reconhecimento da pluralidade enquanto direito dos povos indígenas finalmente foi assegurado, o que oportunizou, por parte desses atores sociais, a ressignificação das instituições educacionais, estas não mais como espaços onde aos poucos suas culturas eram dizimadas, mas como espaço fronteiriço e lugar de negociação entre culturas que, garantido também pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, proporcionou a reflexão da escola indígena segundo as especificidades de cada povo indígena.

Para que esta escola indígena fosse realmente norteada de acordo com as leis educacionais formuladas até então, era preciso pensar e construir Cursos de Licenciaturas nas Instituições Públicas de Ensino Superior que visassem uma formação específica. Dentre os desafios que se estabeleciam diante da formação específica estavam os aspectos pedagógicos e curriculares que seriam assumidos pelas instituições, e como estes seriam construídos segundo os princípios da interculturalidade e interdisciplinaridade (MATOS; MONTE, v. 8, 2006).

A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) foi a primeira Instituição de Ensino Superior pública a proporcionar Cursos de Licenciatura Específicos. Atualmente, a maioria dos Cursos de Licenciaturas para Formação de Professores(as) Indígenas assume o caráter específico. Dentre as Instituições Públicas de Ensino na Amazônia Brasileira pode-se destacar: a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) atendendo aos(às) professores(as) Ticuna, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) que, por meio do Núcleo Insikiran, atende os povos Macuxi, Wapixana, Ingaricó e Taurepang, a Universidade Federal do Acre

(UFAC), que atende os povos indígenas do referido Estado (HORTA; SILVA, 2010) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com os povos Mura, Mundurukú e Sateré-Mawé.

Segundo o "Texto Subsídio para Elaboração das Diretrizes para Educação Escolar Indígena – Educação Básica e Formação de Professores Indígenas do Curso de Formação de Professores Indígenas" as licenciaturas específicas são um importante instrumento "[...] de construção de relações interétnicas, também, um espaço para o conhecimento da pluralidade cultural e fortalecimento/revitalização das línguas indígenas" (BRASÍLIA, 2011, p. 19).

Além de permitir o estreitamento de relações interétnicas, os Cursos de Formação Específicos se mostram como propulsores do protagonismo dos(as) alunos(as)/professores(as) indígenas já que, no processo de construção desses cursos, as populações indígenas, com seus(suas) professores(as) e lideranças, participam dos debates para concretização das diretrizes dos cursos (HORTA; SILVA, 2010). Tal protagonismo se estende na busca de soluções para as problemáticas vivenciadas dentro de suas comunidades e diante da sociedade envolvente.

No entanto, mesmo que o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade esteja garantida na lei, as Universidades ainda não conseguiram romper alguns desafios que muitas vezes intervêm na concretização desses princípios, entre os quais está a interculturalidade, que existe desde os primeiros debates em torno de uma educação diferenciada. De acordo com Betancourt (1997, *apud* KREUTZ, 2003, p. 83), a interculturalidade "[...] não é a incorporação do outro no próprio, mas [...] é a transformação do próprio e do alheio, visando à interação e à criação de um espaço compartilhado e determinado pela vivência".

A concepção do autor evidencia que não se trata apenas de incluir os indígenas ao que está construído, mas é de se modificar o âmbito e as práticas existentes nas universidades, e mostrar aos(às) alunos(as) não indígenas a realidade, o cotidiano dos(as) alunos(as) indígenas que adentram a Universidade. Desta forma, Kreutz (2003, p. 90) afirma que nos

> "[...] diálogos, procura-se ir além, entender a gênese de constituição das características próprias e dos grupos, redesenhando-se espaços nas relações de poder aí presentes, de modo que este processo nos ajude a construir novos horizontes, unindo a rica e variada expressão de manifestações culturais, com uma perspectiva de sociedade em que todos estes grupos étnicos tenham o mesmo grau de reconhecimento e o mesmo nível de acolhimento.

A troca de experiências no âmbito universitário se faz necessária uma vez que se entende que este é dos principais espaços públicos onde os debates e diálogos devem-se fazer constantes. O reconhecimento e acolhimento do alunado indígena dentro do espaço universitário não podem ser menores que os(as) de alunos(as) não indígenas. A ideia de que "índio(a), é índio(a) quando está em sua comunidade, envolto(a) pela natureza", ou que "índio(a) não precisa conhecer e/ou ter materiais tecnológicos" já não se fundamenta, tendo em vista que as populações indígenas possuem as mesmas expectativas da população não indígena, ou seja, a de ter melhores condições de vida (PINTO, 2011) e o direito a lutarem por elas.

Desmistificar algumas dessas ideias errôneas no âmbito universitário não é só superar o preconceito, mas é reconhecê-lo em seus múltiplos aspectos, pois somente assim o preconceito deixará de ser um obstáculo a uma educação de qualidade e, acima de tudo, diferenciada, bilíngue, intercultural e específica. Assim, a valorização aos povos indígenas, no que se refere ao respeito à cultura, identidade/étnica e diversidade, ainda esbarra na desinformação das pessoas que constituem o mosaico universitário.

O reconhecimento dos(as) discentes não indígenas no que concerne à importância dos Cursos de Formação Específica para Professores(as) Indígenas, bem como as perspectivas e planos dos indígenas frente aos espaços Universitários ainda são mínimos. Segundo pesquisa desenvolvida por Pinto (2007), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), esta falta de reconhecimento é mais visível entre os(as) estudantes dos Cursos de Matemática e Ciências Biológicas. De acordo com a pesquisa, um dos motivos para tal postura entre os(as) alunos(as) não indígenas é o distanciamento

geográfico, já que seus respectivos Cursos ficam afastados do Instituto de Ciências Humanas e Letras – (ICHL) e da Faculdade de Educação (FACED) que promovem, na maioria das vezes, debates sobre a temática[1].

Para os autores Matos e Monte (v. 8, 2006), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas Instituições na atualidade para executarem seus projetos é a sustentabilidade dos programas, já que estes não têm garantias centrais de continuidade e de qualidade, tendo em vista que sempre estão em busca de recursos para se tornarem estáveis. A exemplo disto se tem os editais que obrigatoriamente são renovados todos os anos o que, segundo Leite (2008, p. 20), por serem renovados por meio de "[...] uma verba especial, estes cursos acabem também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser". Por isso, é preciso que esses programas se tornem políticas públicas que viabilizem a continuidade e condições para que as Universidades possam assumir, através dos Cursos de Licenciatura Específica, o compromisso com os povos indígenas, que cada vez mais adentram as Universidades em busca de direitos igualitários.

De acordo com Pinto (2011), não basta apenas a criação de Cursos de Licenciatura Específicos por parte das Universidades Públicas; é preciso que, antes de tudo, se pense em um novo modelo de Universidade, no qual as estruturas, dinâmicas, currículos, concepções e formação dos(as) formadores(as) sejam totalmente transformados a fim de atender as exigências de uma educação intercultural. Neste sentido, a relação entre saberes dos povos indígenas e não indígenas é fundamental, pois é através desta relação (equilíbrio) que um novo modelo de Universidade pode ser construído.

Portanto, pode se notar que são muitos os desafios a serem superados pelas Universidades, pois se de um lado estão as Instituições Públicas de Ensino Superior que anseiam trazer a seus

[1] Hoje, entretanto, os Cursos de Ciências Exatas já se encontram no Campus Universitário, e não mais no Mini Campus, onde funcionavam naquela ocasião.

espaços os debates e a efetivação de uma educação diferenciada e que tenha respeitabilidade diante da sociedade indígena e não indígena, onde não há somente um saber a ser considerado, de outro há os obstáculos que dificultam a efetivação dos Cursos de Formação de Professores(as) Indígenas, tais como o preconceito, a falta de visibilidade, a formação dos(as) formadores(as), o modelo de Universidade e a transitoriedade das políticas públicas voltadas para o financiamento desses Cursos.

Capítulo 2

3. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Entre as afirmativas que permeiam o cotidiano das Universidades estão as de que "quem sabe, sabe ensinar" e de que "só se aprende ensinar, ensinando". Tais afirmativas fixam-se na concepção de que basta aos(às) professores(as) o domínio dos conteúdos específicos para que esses(as) se tornem professores(as). Entretanto, a docência universitária encontra-se em processo de transição, e esta mudança envolve exigências voltadas ao "fazer pedagógico", assim como incertezas, angústias e despreparo desses(as) profissionais frente à necessidade do surgimento de um novo modelo de Universidade que a cada dia busca alicerçar-se nos princípios da interculturalidade.

Diante das incertezas e despreparo dos(as) docentes, mais uma vez a sociedade e os(as) próprios(as) alunos(as) se indagam quanto ao real objetivo e função dos(as) docentes nesta sociedade pluriétnica, pois hoje a sociedade requer dos(as) docentes(as) uma postura diferente da que assumiam antes do século XXI. Para Libâneo (1998), a característica e função essencial da atividade docente é realizar a mediação entre aluno(a) e sociedade, e este papel é cumprido no momento em que o mesmo fornece condições e meios para que os(as) alunos(as) tenham acesso aos diversos tipos de materiais que lhes proporcionem uma aprendizagem crítica e dialógica. Esta relação aluno(a)-sociedade também é vista pelos autores Mello (1994); Freire (2003); Arroyo (2000); Masetto (2003); Veiga (2005) como um meio para melhorar a qualidade de ensino nos cursos de formação.

Embora vários fatores interfiram na qualidade desses cursos, grande parte das discussões que emergem no cenário educacional encontra-se na questão da docência, o que nos leva a buscar compreender a complexidade da atuação (prática) desses(as) profissionais em seu cotidiano,

principalmente quando estes(as) têm como desafio a formação de professores(as)/alunos(as) indígenas. Afirmar que basta à docência o domínio dos conhecimentos específicos ou que para lecionar é suficiente possuir habilidades relacionais, já que a educação se constitui como um processo dialógico, não é apenas um erro, mas é também confirmar a inexistência da docência como prática social e enquanto fruto das relações sociais e do processo histórico.

Muitos(as) professores(as) universitários(as) não tiveram em sua formação inicial o preparo para a docência o que os(as) levou a aprender o fazer pedagógico pelo convívio com colegas da mesma profissão, e/ou pelas experiências em seu labor docente, experiências essas nem sempre mediadas e aprofundadas pela reflexão. Outros(as) docentes(as), segundo Cortesão (2002, *apud* CUNHA, 2005, p. 74) "[...] ensinam geralmente como foram ensinados [...]" o que evidencia uma prática docente decorrente da acumulação de experiências escolares. Entretanto, em razão das rápidas transformações nos espaços universitários, e do entendimento de que o conhecimento deve ser construído em seus múltiplos aspectos e envolvendo os diferentes sujeitos ali presentes, os(as) professores(as) não podem mais simplesmente reproduzir os modelos de professores(as) que os(as) formaram.

Neste sentido, Vasconcellos (1994) ratifica que para que um(a) profissional da área de educação possa constituir-se docente é preciso que este(a) adquira um conjunto de saberes, entre os quais está o saber pedagógico que, de acordo com o autor, normalmente não faz ou não fez parte de seus processos formativos. Também Imbernón (2006) ressalta que para que os(as) docentes possam participar da emancipação de seus(suas) alunos(as) é necessário investir em conhecimentos pedagógicos, pois ser professor(a) no ensino superior é desafiador, já que sua prática precisa ser constantemente construída e reconstruída.

Para Severino (1991), a formação do(a) professor(a) deve ser pautada a partir de três dimensões, consideradas por ele como essenciais, a saber: os conteúdos, as habilidades didáticas e as

relações situacionais. Saber lidar e realizar atividades a partir dos conteúdos, problemáticas e vivências dos(as) alunos(as) no dia a dia é mostrar não somente que os conhecimentos são construídos, mas que os(as) docentes estão preparados(as) para enfrentar os desafios e rever suas próprias práticas, já que o ato de ensinar também é um constante aprendizado. Assim, como destaca Debald (2003, p. 3), o Ensino Superior

> "[...] é desafiador, pois precisa ser inventado ou reinventado diariamente. E educação é considerar que o mundo social faz parte do cotidiano e, portanto, está presente na vida do acadêmico. Nenhum conteúdo é tão completo que pode ignorar as transformações que ocorrem diariamente na humanidade.

Considerando e desmitificando os rumores e afirmativas de que a docência é uma atividade de caráter prático, assumindo deste modo que o ato de ensinar é uma atividade complexa, percebe-se que esta é umas das profissões que mais exigem não só estudo, mas preparo pedagógico, e este fazer pedagógico não está isento de interesses e valores por parte dos(as) professores(as). Ter consciência, em sua prática, desses interesses e valores, de modo a proporcionar um processo de aprendizagem a eles(as) vinculado(a), é o que faz desse(as) profissional um(a) professor(a). Esta postura e comprometimento dos(as) professores(as), no processo de autonomia dos(as) alunos(as), não tem como implicação somente a construção de uma sociedade mais humana e igualitária, mas ao mesmo tempo propicia aos(às) docentes a reflexão crítica sobre suas práticas.

Todavia, mesmo que a docência seja encarada por todos(as) como fundamental para o estabelecimento da relação entre alunos(as) e sociedade, segundo Masetto (2001), ainda há o desconhecimento do que vem a ser o ato de ensinar, pois muitos(as) ainda têm o entendimento de que não passa de um mero ato de reproduzir conhecimentos, o que aponta para a ideia de que apenas um dos tripés da Universidade pode produzir conhecimento, ou seja, a pesquisa. De fato, não se pode negar a necessidade da pesquisa frente aos desafios que a cada dia se impõem à prática docente,

principalmente a articulação entre ensinar e aprender, uma vez que nem sempre os(as) professores(as) conseguem realizar com êxito essa tarefa. Reconhecer esta problemática é o primeiro passo para a busca de soluções.

É claro que a busca de alternativas depende muito das condições que cada Universidade proporcionará aos(às) docentes, até porque com a intensificação produtivista que permeia a atividade docente, e que é amparada pelos departamentos das Universidades, onde a Pesquisa está em primeiro lugar, a Extensão em segundo e, por último, situa-se o Ensino, não se pode esperar que os(as) docentes reflitam cotidianamente sobre a sua prática e que comprovem os benefícios da articulação entre essas três frentes de trabalho – ensino, pesquisa e extensão. É preciso compreender também que

> [...] o espaço institucional que o professor ocupa é dinâmico, atravessado por tensões, onde acontece um intensivo jogo de poder gerador de conflitos e lutas. Não é neutro e reflete carências, expectativas, desejos, fragilidades, pensamentos, dependência, enfim, tudo o que afeta o professor como profissional e pessoa (PRANDI, 2009, p. 139).

Ao compreender a docência como ação humana inserida em um contexto histórico-social, não podemos deixar de considerar os anseios, as fragilidades e os desejos dos(as) professores(as), porque esta dinamicidade é parte estruturante da identidade profissional desses atores sociais. Pensar em uma possível neutralidade do espaço institucional é o mesmo que não reconhecer a identidade profissional dos(as) professores(as) universitários(as).

Capítulo 3

4. DA REFLEXÃO À PRÁTICA: a formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) na universidade

Nos últimos anos se tem discutido a importância e o papel que têm os(as) professores(as) universitários(as), tanto em termos gerais como, particularmente, nos Cursos de Formação de Professores(as) Indígenas, no que se refere à consolidação dos princípios da interculturalidade nos espaços universitários e na sociedade nacional, bem como a permanência e saída bem sucedida dos(as) alunos(as) indígenas das respectivas licenciaturas. Diante desse contexto, a formação dos(as) professores(as) universitários(as) passou a ser um dos focos dos debates em torno da qualidade de ensino para os(as) alunos(as) indígenas, que passam a fazer parte das Universidades e levam os diferentes sujeitos que lá se encontram a questionarem o conceito e funcionalidade da educação, do processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, a prática de seus(suas) formadores(as). Não longe destas indagações está a implicação da formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos(as) docentes(as).

Deste modo, entende-se por desenvolvimento profissional não somente o processo de mudanças desenvolvido pelos(as) professores(as) no decorrer de suas carreiras, mas também a descrição e avaliação da qualidade dos processos formativos desenvolvidos pelos(as) professores(as) (SAMBUGARI, 2005). O sentido de “carreira profissional” atribuído à atividade docente tem sido expressivo nos estudos de Huberman (1992), que considera o desenvolvimento profissional como um processo/etapa psicossocial, a saber: a entrada na carreira; fase de estabilização; fase de diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservantismo e lamentações; e desinvestimento.

Os estudos sobre a carreira docente foram inseridos no campo das pesquisas e teorizações sobre os *ciclos/histórias de vida dos professores*, estudos estes que descrevem uma certa sequência, e indicam um esquema com etapas, de acordo com o tempo de carreira dos(as) docentes(as). No Brasil, os estudos referentes às histórias de vidas dos(as) professores(as) foram intensificados por meio das obras de Huberman (1992) e Nóvoa (1988, 1993, 1995). Outros estudos referentes às histórias de vidas dos(as) professores(as) foram abordados por Betti (1995), Cavaco (1995) e Mizukami (1995).

Vale ressaltar que, mesmo com a presença de várias obras que descrevem e analisam os impasses, angústias, estabilidade e processos de formação dos(as) docentes em seu desenvolvimento profissional, por meio de uma relação sequencial e em etapas que condizem com o tempo de profissão, Huberman (1992, p. 38) adverte que

> [...] o desenvolvimento profissional de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudanças de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica).

Para Imbernón (2000, p. 44), o desenvolvimento profissional, a partir de uma visão global, pode ser considerado "[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional". Nessa perspectiva, podem ser elencados vários fatores estruturantes, que podem conduzir, ou não, o(a) professor(a) a se desenvolver profissionalmente, tais como: salário, estruturas hierárquicas, condições de trabalhos (materiais didáticos e estruturas físicas das instituições), situações relacionais dentro e fora de seu espaço de trabalho, etc. O autor relata, ainda, que o desenvolvimento profissional pode ser concebido como qualquer intenção sistemática,

que tenha a finalidade não apenas de melhorar a prática e as relações de trabalho, mas significa avaliar a formação como um estímulo de lutas pelas melhorias sociais e profissionais.

Segundo Guskey (2000), o desenvolvimento profissional se constitui como um conjunto de atividades e processos que proporcionam e otimizam conhecimentos profissionais, competências técnicas e atitudinais aos(ás) professores(as). O autor considera o desenvolvimento profissional como um processo: *intencional*, pois simboliza objetivos e intenções; *sistemático*, já que as mudanças que incidem no decorrer desse desenvolvimento profissional afetam todos os níveis da organização; e, *contínuo*, porque os professores, ao longo de sua carreira profissional, nunca deixam de aprender. Para Villegas-Reimers (2003, *apud* MARCELO, 2009, p. 10), o desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional adquirido em consequência das experiências e análises sistemáticas de suas práticas.

Costa (2004, p. 70), por sua vez, indica-nos que a formação continuada "[...] é um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação". Assim, ao contrário do que muitos(as) pensam, o conceito de formação continuada não pode ser encarado como uma mera capacitação em serviço (TORRES, 1998), ou ser concebido somente como cursos com slogan de qualificação, aperfeiçoamento e/ou reciclagem. Este processo de formação continuada não pode ser reduzido apenas a estudos teóricos em cursos mecanicistas. Trata-se, antes de tudo, de um processo que propicia a reflexão crítica sobre prática docente, como bem afirma Freire (2003, p. 43-44)

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

Com o objetivo de deixar mais clara a inexistência da equivalência entre os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional, utilizamo-nos da concepção de Formosinho (2009), que compreende que embora ambos se reportem à mesma realidade, ou seja, à educação permanente dos(as) professores(as), a formação continuada refere-se a um processo de ensino/formação, enquanto o desenvolvimento profissional faz referência a um processo de aprendizagem/crescimento.

Desta forma, é preciso considerar que a formação continuada pode ocorrer em diferentes espaços e em qualquer situação do cotidiano que proporcione a aprendizagem, a reflexão na prática e sobre a prática, como bem afirma Nóvoa (1991) e, consequentemente o desenvolvimento profissional docente. Apesar dos cursos ao nível de especialização e eventos como, por exemplo, congressos, simpósios, seminários, etc., proporcionarem formação continuada, é necessário pensar uma formação que possibilite ao(à) professor(a) inovações e avanços em sua prática cotidiana, tendo em vista que o fazer docente é revestido de complexidade.

Assim, construir uma formação continuada em que as ações docentes possam constituir-se no seio da coletividade, é possibilitar o abandono de práticas individualistas e muitas vezes corporativistas, tão alicerçadas na cultura profissional docente, pois, como bem cita Nóvoa (2002, p.56), “O espaço pertinente da formação contínua já não é professor individual, mas sim o professor em todas as suas dimensões colectivas, profissionais e organizacionais”.

Neste sentido, a partir de leituras realizadas e de nossa inserção no Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Mura/Autazes – Am, percebemos que as reuniões de planejamento e avaliação do Curso tornam-se espaços de formação continuada para os(as) docentes(as) que trabalham na referida Licenciatura. A dinâmica destas que se configuram como um dos momentos de formação, realizam-se na seguinte forma

> [...] a equipe de Coordenação reúne os(as) professores(as) que ministrarão as disciplinas para uma espécie de planejamento coletivo, no qual se apresenta o que cada um(a) pretende desenvolver nas suas disciplinas, a fim de que cada um(a) tome ciência do que irá acontecer no Módulo do Curso [...], assim como os que ministraram as disciplinas no Módulo anterior, para partilharem as experiências vividas em cada disciplina, a fim de possibilitar uma troca, uma partilha das diversas vivências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2009, p. 12).

Mesmo que não esteja explícito, percebe-se a preocupação com a formação continuada dos(as) docentes que trabalham na referida Licenciatura. Ao possibilitar, durante as reuniões periódicas de planejamento e avaliação do Curso, espaços para que os(as) professores(as) exponham as atividades que vão realizar no decorrer dos Módulos, ou que os(as) professores(as) que concluíram as respectivas disciplinas partilhem suas experiências, dificuldades e atividades realizadas por eles(as) e pelos(as) alunos(as), as reuniões de colegiado, denominadas por nós como acompanhamento pedagógico, já que a Coordenação acompanha o processo de elaboração das atividades e socialização das mesmas, permitem que professores(as) de diferentes áreas interajam entre si e explicitem suas opiniões a respeito das atividades que foram elaboradas e expostas.

Ao interagirem e partilharem suas vivências, os(as) professores(as) estão colaborando, mesmo que inconscientemente, para a prática futura e cotidiana dos(as) demais professores(as), promovendo, deste modo, ações coletivas e interdisciplinares, o que confirma o caráter formador das reuniões do colegiado. Em nossa percepção, as reuniões para elaboração da Proposta do Curso, no ano de 2006 e início de 2007, os Fóruns de Formação Continuada e o Seminário de Avaliação Parcial do Curso realizado nos dias 4 e 5 de dezembro de 2009, no município de Autazes/AM, também se constituíram como espaços formadores pois, possibilitaram a construção de novos conhecimentos e a interlocução entre os saberes.

As reuniões, promovidas pela coordenação, além de proporcionar momentos de ação-reflexão-ação sobre a prática, tão defendidos por Freire (2003), estabelecidos através do trabalho coletivo, ao mesmo tempo, possibilitam a expressão/manifestação dos(as) professores(as). Desse

modo, revelam-se como uma possível saída para que o fazer pedagógico não se realize isoladamente e, ao mesmo tempo, traga aos(às) docentes a percepção de que a formação continuada pode se tornar uma "[...] via de acesso e/ou resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do(a) professor(a), bem como da qualidade do ensino em consonância com as exigências dos novos tempos" (ROSEMBERG, [s.d.], p. 4).

Os desafios deste novo espaço formador ainda são grandes, pois as condições institucionais pouco contribuem para que os(as) professores(as) tenham momentos para interlocução, sejam de troca de experiências ou de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos, que poderiam ser relevantes para a prática docente e, consequentemente, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos(as) alunos(as) (SUHR, 2008). Se analisada a funcionalidade das reuniões nas Universidades, sejam elas de colegiado ou departamentais, observaremos que nestas reuniões há pouco espaço para assuntos pedagógicos ou para o compartilhar de experiências. Na maioria das vezes, elas se restringem a assuntos burocráticos/tecnocratas. Nessa perspectiva, André (1999 *apud*, ROSEMBERG, [s.d.], p. 11) relata que

> "[...] as resistências nesse âmbito são muito grandes e talvez mais difíceis de serem superadas do que as dos docentes da educação básica. A nossa tradição universitária é a do trabalho isolado do catedrático com seus alunos. Os Departamentos, que poderiam ser núcleos de atuação e produção coletiva, se desenvolveram e se fortaleceram nas suas funções burocráticas e administrativas, e foram perdendo, ao longo do tempo, seu potencial de aglutinar as competências e as diferenças. Como fazer para recuperar esse espaço, vocês me perguntam? E eu continuo indagando: O que é preciso fazer para romper as resistências? Acho que se poderia pensar na reconstrução da universidade, pensar numa nova forma de ser e de atuar, pensar no papel formador das IES [Instituições Ensino Superior] e quem sabe então se conseguisse reunir uns poucos que ainda acreditam na força do coletivo e a partir daí iniciar algumas ações. Talvez esse seja um caminho. Talvez...".

Mesmo diante de tantos desafios, acreditar que as reuniões de acompanhamento do referido Curso são espaços para a reflexão coletiva sobre a prática docente, é também acreditar que elas favorecem a participação dos(as) professores(as) em seus próprios processos formativos. A

ressignificação da prática docente não se dá em espaços destituídos de tensões, de situações relacionais, não raro difíceis, mas a troca de experiências e conhecimentos pedagógicos é enriquecedora e promotora de uma Universidade que não possui como única vertente os conceitos e práticas tecnocratas/burocráticas.

4.1. A formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) por meio de experiências e processos participativos no Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – Am

Em meio às crescentes ações individualistas, fomentadas aos (às) professores(as) universitários(as), principalmente pela imposição produtivista do Ministério da Educação, os ideais interdisciplinares e coletivos tão almejados nas práticas e atuações docentes, se distanciam do sentir, fazer e refletir a docência em seus múltiplos aspectos. Destacamos que a formação continuada e o desenvolvimento profissional, que, processos articulados, compreendem toda atividade/experiência que, mediada pela reflexão, possibilita que os(as) professores(as) enfrentem os desafios do cotidiano.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura para Formação de Professores(as) Indígenas – turma Mura – da UFAM, desde o início de sua elaboração já promovia, através de atividades e experiências participativas, possibilidades de formação continuada dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional para todos(as) os(as) envolvidos(as) no decorrer de seu processo, principalmente para seus(suas) docentes formadores(as).

Os Fóruns de Formação Continuada realizados entre os anos de 2002 a 2005, articulados pela Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) e pelo do grupo de pesquisa “Formação do(a) Educador(as) no Contexto Amazônico”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED),

> [...] representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente à escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus Professores (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2007, p. 2).

Esses fóruns contaram com a participação em média de 80 pessoas por Fórum. Entre os anos de 2002-2004, foram realizadas 3 Fóruns: Formação de Professores; Currículo; e Meio Ambiente. E entre 2004-2005, mais 3: Os Professores Mura e a construção de uma política Escolar: dialogando com as lideranças; Conhecendo as leis e os direitos para fortalecer a escola, a cultura e a identidade Mura; e o Projeto Político-Pedagógico: pensando e fazendo a educação escolar Mura.

Além de proporcionarem o diálogo entre saberes, já que envolveram a participação dos(as) discentes/docentes indígenas e do grupo de pesquisadores(as), que também seriam, em sua grande maioria, os(as) professores(as) formadores(as) nesta Licenciatura, os Fóruns permitiram a construção e aprofundamento teórico das temáticas selecionadas, bem como o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica existente, e as que ainda seriam construídas, diante da criação da primeira Licenciatura para Formação de Professores(as) Indígenas da UFAM.

O processo inovador de elaboração do Projeto do Curso ao longo dos anos de 2006 e início de 2007, também se constitui como uma experiência diferenciada e formativa, pois contou com a participação do povo Mura de Autazes/AM, representado pela OPIM, do grupo de pesquisadores da UFAM, dos técnicos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e dos(as) professores e professoras de várias unidades acadêmicas da UFAM. Em meio a um processo participativo, durante esta elaboração

> 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 (IES) 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 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2007, p. 2).

Mesmo sendo considerado desafiador, uma vez que a proposta Curso objetivava não somente construir novas relações sociais dentro do espaço acadêmico, mas também articular efetivamente Ensino, Pesquisa e Extensão fundamentados de acordo com os princípios da Interculturalidade, percebemos a preocupação, durante a elaboração da proposta, em proporcionar a todos(as) os(as) participantes "[...] a realização de momentos e dinâmicas para garantir a efetiva participação dos envolvidos, tanto no planejamento das ações, como em seu desenvolvimento, avaliação e elaboração dos resultados" (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2007, p. 2).

Outro processo participativo considerado por nós como espaço de formação continuada/desenvolvimento profissional, foi o Seminário de Avaliação Parcial do Curso "Diálogos Interculturais e Políticas Institucionais II: avaliando e aprimorando a experiência de implantação de um Curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores Mura", realizado nos dias 4 e 5 de dezembro de 2009, no município de Autazes/AM, que contou com a participação de 56 alunos(as) Mura e 20 professores(as) que lecionam na referida Licenciatura.

Este Seminário teve como objetivo analisar as avaliações das disciplinas realizadas pelos(as) alunos(as) e por todos os(as) envolvidos(as) no Curso, de modo que o surgimento de sugestões, contidas nessas avaliações, servisse para encaminhar ações que melhorassem o desempenho de cada participante do Curso – Professores(as) e alunos(as) – a fim de que os objetivos estabelecidos no Projeto Curso fossem alcançados (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, 2007). Esta atividade/experiência culminou em um processo coletivo de formação continuada/desenvolvimento profissional para alunos(as) e professores(as), pois ambos puderam rever e refletir acerca das práticas pedagógicas, metodologias e conteúdos trabalhados, assim como interagir e discutir sobre as dificuldades que estavam enfrentando em seus processos de ensino e aprendizagem.

5. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou responder os seguintes questionamentos:

- Qual a concepção de formação continuada/desenvolvimento profissional de professores e professoras que trabalham na Licenciatura "Formação de Professores Indígenas" – turma Mura/Autazes?
- Qual a influência do trabalho de acompanhamento pedagógico aos professores e às professoras, feito nesta Licenciatura, à prática docente?
- Quais as repercussões do trabalho desenvolvido pelos professores e professoras na referida Licenciatura, em suas outras esferas de atuação, inclusive na docência em outros cursos?

Antes de realizar as entrevistas com os(as) professores(as) que ministram as disciplinas no referido Curso, foram realizadas, nos meses de agosto e setembro de 2011, as primeiras problematizações e aproximações teóricas a respeito da temática. Através de análise documental foram realizadas leituras do Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM e do Relatório do Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica "Formação de Professores Indígenas – Turma Mura", a fim de que pudéssemos conhecer o processo de elaboração do Curso, quais as expectativas do povo Mura frente a esta Licenciatura, e de que forma as reuniões avaliativas do colegiado poderiam contribuir para a formação continuada/desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

Outros documentos tais como artigos, entrevistas e livros também foram lidos para que iniciássemos as discussões em torno da temática. No mês de agosto foi realizada uma pré-testagem do roteiro de entrevista aberta contendo cinco (5) questionamentos (apêndice I), que fora submetido, junto com o projeto da presente pesquisa, ao Comitê de Ética da UFAM (anexo I), com a finalidade

de verificarmos a necessidade de modificar, acrescentar ou suprimir perguntas do roteiro. Após as alterações necessárias, o roteiro passou a conter um total de nove (9) perguntas (apêndice II) e, mediante a aceitação dos(as) professores(as) através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo II), as entrevistas começaram a serem realizadas.

Para a efetivação das entrevistas solicitamos, junto à Coordenação do Curso, uma relação com os nomes, números de telefones e e-mails dos(as) professores(as), para que marcássemos o dia, hora e local das entrevistas. Inicialmente ligamos para os(as) professores(as) que menos estavam presentes na Universidade, por razões diversas, a saber:

- Pelo fato de morar distante da cidade de Manaus, como era o caso de um professor;
- Por estarem à frente de atividades como pesquisa e extensão fora dos espaços da Universidade;
- Por estarem envolvidos em atividades que não se restringiam à Universidade.

Antes de começar cada entrevista explicávamos o seu teor, e ao concordarem, entregávamos aos(às) entrevistados(as) o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que fosse lido e assinado. Durante as entrevistas, se houvesse necessidade, as perguntas eram reelaboradas para que ficassem esclarecidas aos(às) professores(as).

Tais entrevistas foram iniciadas, com os(as) professores(as) do quadro permanente que atuam na referida Licenciatura, a partir do mês de setembro de 2011, e continuaram nos meses de outubro, novembro e dezembro do mesmo ano. Embora estivesse no Cronograma a realização de entrevistas também no mês de Janeiro de 2012, devido o prazo de entrega do Relatório Parcial/PIBIC, as entrevistas foram temporariamente suspensas neste mês, sendo retomadas a partir do mês de fevereiro de 2012. Como alguns(algumas) professores(as) não puderam conceder as entrevistas entre os meses de janeiro e fevereiro – prazo final para a realização das entrevistas, de acordo com o cronograma –

por razões que descreveremos mais abaixo, tivemos que ampliar a realização das entrevistas também para os meses de março, abril, maio, junho e julho de 2012.

Os imprevistos antes e durante a realização das entrevistas foram inevitáveis:

- Alguns(algumas) professores(as) adiavam as entrevistas durante dias, semanas, e até meses, pelos mais diferentes motivos – viagens para apresentação de trabalhos em eventos; período de provas e/ou apresentação de trabalhos de seus(suas) alunos(as) da sede; o envolvimento com os departamentos e coordenação de seus respectivos Cursos, exigia o que participassem das reuniões promovidas por estes setores; elaboração de atividades para os eventos dos cursos; período de férias docente; alguns problemas nos departamentos, dos quais os(as) professores(as) faziam e fazem parte, que só poderiam ser solucionados por eles(as); imprevistos em relação ao local da entrevista.
- Mudança de local da entrevista – os(as) professores(as) marcavam a hora e o lugar, mas devido a alguns contratempos remarcavam em lugares diferentes do anteriormente acertado, inclusive fora da Universidade; como um professor não tinha como conceder a entrevista pessoalmente, já que as atividades docentes estavam intensificadas naquele momento, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado por e-mail, sendo entregue a entrevistadora posteriormente, e a entrevista realizada por meio de Webcan.
- Interrupções durante as entrevistas – algumas vezes os(as) professores(as) precisavam atender aos(às) alunos(as) que os(as) procuravam por alguma urgência; devido a problemas pessoais e profissionais os(as) professores(as) deixavam os celulares ligados, a fim de atendê-los quando fosse necessário;
- Entrevistas não realizadas – embora por diversas vezes tenhamos entrado em contato com os(as) professores(as) a fim de marcar, e em determinados momentos remarcar, as entrevistas, a maioria dos(as) docentes entraram em recesso no início de 2012 e quando retornaram, por

motivos pessoais, e principalmente com as intensificações das atividades docentes, não puderam conceder as entrevistas; uma docente iniciou o Doutorado em uma Universidade fora do Estado do Amazonas, o que culminou na não realização da entrevista; alguns(algumas) docentes confirmavam o dia, local e a hora da entrevista, mas não compareciam. Em certos casos, chegamos a remarcar quatro (4), cinco (5) vezes, entretanto, por motivos que não são de nosso conhecimento, não conseguimos efetivá-las.

Embora os contratempos tenham interferido na realização de algumas entrevistas, podemos afirmar que obtivemos êxito nas atividades que nós propusemos, pois do total de vinte uma (21) entrevistas, realizamos dezesseis (17), ficando pendentes apenas quatro (4) entrevistas. Em média as entrevistas tiveram duração de trinta (30) minutos a (2) duas horas. Quando da realização dessas entrevistas, foi-nos possível verificar como as leituras realizadas, durante os meses de agosto de 2011 a maio de 2012, referentes ao tema do projeto, foram fundamentais para que pudéssemos compreender e dialogar com as falas dos(as) professores(as) durante as entrevistas e no processo de análise e interpretação dessas falas.

Para analisar e interpretar as entrevistas utilizamos o Método de Interpretação de Sentidos, proposto por Gomes (2009) que, se apoiando no diálogo entre hermenêutica e dialética definido por Minayo (2002), nos possibilita construir uma narrativa que considera o contexto e a coerência dos fatos. Deste modo, para construirmos os resultados finais da pesquisa dividimo-los em três (3) etapas:

- Primeira etapa: com o objetivo de ter uma visão global dos conteúdos contidos nas entrevistas, realizamos uma primeira leitura minuciosa, buscando compreender e nos apropriar das falas, sem esquecer, é claro, de suas particularidades.
- Segunda etapa: montamos um quadro com três (3) colunas – uma para as perguntas; uma para agrupar os trechos das entrevistas que respondiam explícita ou implicitamente aos questionamentos; e outra para identificarmos e interpretarmos as ideias centrais contidas em

cada trecho, comparando suas semelhanças e diferenças e ressaltando a que área do conhecimento (Humanas/Sociais, Exatas/Biológicas e Letras/Artes) cada professor(a) atua. Exemplo:

Questões	**Fragmentos das entrevistas**	**Análise/Interpretação**

- Terceira etapa: estabelecemos um diálogo com os escritos do quadro – através da fundamentação teórica oriunda dos estudos; dos contextos dos(as) professores(as) e das observações das reações favoráveis ou adversas dos(as) professores(as) ao serem questionados durante as entrevistas – e os articulamos com os objetivos da presente pesquisa.

Como as entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro de 2011 a julho de 2012, a análise e interpretação das mesmas não se restringiram aos meses de março e abril de 2012, como havia sido previsto no cronograma, também foram desenvolvidos nos meses de maio, junho e julho, pois à medida que realizávamos uma entrevista, procurávamos, numa primeira abordagem, analisá-la e interpretá-la.

Vale ressaltar que a análise e uma primeira interpretação das entrevistas utilizando o quadro foi fundamental, pois nos permitiu ter a visão do todo, descobrimos o significado das palavras formação, formação continuada e desenvolvimento profissional para cada professor(a), e como estes(as) percebem a influência, ou não, dos Fóruns de Formação Continuada, do processo de elaboração do Projeto do Curso e das reuniões de planejamento e avaliação do Curso de Licenciatura Específica para Formação Indígenas – Turma Mura e, sobretudo, do acompanhamento pedagógico

(reuniões de planejamento) em suas práticas e atuações cotidianas. Avaliar tais repercussões nos Possibilita pensar em diferentes espaços formativos, que não somente os Cursos de Pós-Graduação, participação em eventos e/ ou outros cursos de pequena duração.

Para que houvesse articulação entre os posicionamentos, argumentos e diálogos entre os(as) autores(as), que fundamentaram o presente projeto, criarmos espaços específicos na estrutura do trabalho, que foi organizado em três capítulos: Capítulo 1 – “Formação de Professores(as) Indígenas: os desafios da universidade”; Capítulo 2 – “A docência no ensino superior”; e Capítulo 3 – “Da reflexão à prática: a formação continuada/desenvolvimento profissional de professores(as) na universidade”.

6. RESULTADOS

Apesar dos contratempos para a realização das entrevistas, realizá-las possibilitou-nos um rico aprendizado acerca dos múltiplos contextos e aspectos em que se encontram o fazer pedagógico dos(as) docentes universitários(as). Dos dezessete (17) professores e professoras entrevistados(as), treze (13) tem mais de quinze (15) anos de experiência no ensino superior, e embora tenham aprendido muito no decorrer de suas carreiras, assim como os quatro (4) docentes que tem menos tempo de experiência, em suas narrativas todos(as) ratificaram a importância dos espaços de formação continuada para o (re)criar da prática e atuação pedagógica frente aos desafios da profissão.

Para onze (12) professores(as) – sendo nove (9) da área de Humanas/Sociais , um (1) da área Letras/Artes e dois (2) da área Exatas/Biológicas – a palavra formação é compreendida como um processo amplo e contínuo/permanente, que perpassa todos os anos de escolaridade e de docência. Para esses(as) professores(as) a formação é considerada como um processo integral, já que, além de educativo (ensino – aprendizagem), também é processo cultural, civilizatório e intencional, por exemplo. É ainda possibilidade de reflexão sobre as múltiplas facetas da profissão docente, processo este que deve levar em consideração a práxis e todos os aspectos do trabalho educativo e da vida profissional/pessoal docente. Já para os outros cinco (5) professores(as) – um (1) da área de área de Humanas/Sociais, um (1) da área Letras/Artes e três (3) da área Exatas/Biológicas – a palavra formação adquire o sentindo de aprimoramento, evolução, melhoramento e preparação do exercício para o magistério.

Notamos, em nossas análises, que dependendo da área de atuação do(a) docente, as exemplificações sobre o processo de formação continuada se modificam, embora todos(as) definam-na como um processo de ensino/formação (FORMOSINHO, 2009), ou seja, a formação continuada

são todos os meios pedagógicos pelos(as) quais os(as) docentes se tornam indivíduos ativos na apropriação dos conhecimentos. Sete (7) professores(as) – da área de Ciências Humanas/Sociais – concebem-na como um processo formativo que ocorre em qualquer espaço institucionalizado, ou não, desde que haja/permitam interação humana, troca de saberes e reflexão de suas práticas/vivências cotidianas, assim

> "Os espaços de escolas, os espaços de sala de aula, os espaços dos eventos, isso é uma... Eu busquei uma continuidade, mas enquanto eu estive fora desses espaços, na minha sala de aula, eu também estive me formando. [...] uma conversa que eu tive com um colega, que o meu colega disse sobre determinada metodologia, ou modo de avaliar, ou o uso de um texto e eu trago pra sala de aula, tem aspectos, tem dimensões da formação e da nossa própria prática pedagógica a gente não aprende só nos cursos. A gente aprende fora dos cursos, na conversa, no erro e no acerto, [...] pensar sobre tudo isso também foi formador pra mim" (Professora C – Área de Humanas/Sociais).
>
> "[...] as reuniões que nós fazemos, reuniões que nós participamos, aqui se fazem realmente um processo de formação continuada também. [...] as reuniões de departamento. [...] você pode, no dia a dia, no seu trabalho com outras pessoas você pode continuar essa formação com uma colega, com um colega, com uma professora, com um professor, ou sozinha" (Professora D – Área de Humanas/Sociais).

Em uma fala especificamente, as reuniões promovidas pela Coordenação, são citadas como espaço de formação continuada, de reflexão e internalização de todos os momentos da docência:

> "A formação continuada se dá quando você permite esse tempo para o professor digerir tanta coisa que ele vive, reflete, lê, discute [...]. Por exemplo, as reuniões do colegiado da licenciatura indígena pra mim já é ali um processo de formação continuada, ouvindo cada colega, falando sobre a sua experiência, sobre a sua área, sobre a interdisciplinaridade, então esses momentos são ricos" (Professora F – Área de Humanas/Sociais).

Como podemos perceber, para alguns(algumas) docentes, o processo de formação continuada não se restringe somente a espaços institucionalizados, reuniões, conversas, por exemplo, este processo de formar e ser formado continuamente também se institui, pois são mediados pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica, como bem afirma Freire (2003). Para dez (10) professores(as) –

três (3) da área de Humanas/Sociais, três (3) da área de Letras/Artes e cinco (5) da área de Exatas/Biológicas – a formação continuada é compreendida como qualificação, atualização, preparação, aperfeiçoamento e aprimoramento de conhecimentos e práticas que são realizadas ao longo da carreira docente, por meio de congressos, oficinas, especializações, leituras, Cursos *Stricto Sensu*, *Lato Sensu* e de pequena duração. Esta perspectiva de formação continuada, segundo as narrativas, não é indissociável das vivências pessoais, o que nos evidencia uma formação profissional-pessoal-humana:

> "Para mim formação continuada é vida, você sempre tem que estar continuamente aprendendo, seja na hora da sua profissão, seja como pessoa humana, seja nas experiências novas, seja um nesse novo olhar. É lógico que profissionalmente você vai para esse lado aí, de você estar sempre se aperfeiçoando" (Professora I – Área de Letras/Artes).

> "[...] é se qualificar permanentemente, [...] uma especialização, [...] Mestrado, [...] Doutorado, [...] Pós-doutorado, é formação continuada. A formação continuada ela não se dá só por adquirir os títulos. No meu ponto de vista, a formação continuada ela se dá no dia a dia, na luta do dia a dia, no aprender do dia a dia, no melhorar da alma do dia a dia, saber lidar com as pessoas no dia a dia, reconhecer que você não é o sabedor de tudo, e, você aprender com o dia a dia, aprender com o outro mesmo que o outro tenha, obviamente, menos informações do que você, mas ele também pode contribuir na sua formação" (Professora E – Área de Exatas/Biológicas).

O individualismo no processo de formação continuada dos(as) professores(as) já não se sustenta, como argumenta Nóvoa (2002), diante da diversidade e exigências do âmbito acadêmico. Para que esse processo se realize, ao(a) professor(a), são requeridas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais, a fim de que as práticas e atuações sejam desenvolvidas e aprimoradas distantes de ações individualistas/corporativas. Onze (11) professores(as) – cinco (5) da área de Humanas/Sociais, dois (2) da área de Letras/Artes e quatro (4) da área de Exatas/Biológicas – entendem que, ainda que o desenvolvimento profissional, seja diferente da formação continuada, o mesmo está associado ao termo formação continuada:

> “O desenvolvimento profissional está muito ligado com o que eu te falei dessa formação continuada [...]. Quando eu participo desses vários momentos de cursos ou de outros momentos de formação, e se eu for visando isso, para utilizar na minha profissão como professora, então isso tudo o que eu faço eu vou utilizar, eu estou melhorando o meu desempenho e o meu desenvolvimento profissional. Penso que isso tudo contribui, essa formação continuada ela contribui e vai melhorar a minha formação e o meu desenvolvimento profissional” (Professora D – Área de Humanas/Sociais).

> “A formação continuada e o desenvolvimento profissional, eu acredito, que está intimamente ligado. No caso específico da educação eu acredito que o educador, dentro do seu desenvolvimento profissional, ele deve buscar uma base [...] de respaldo de conhecimento pedagógico para que ele possa desenvolver a sua função da melhor forma possível, e esse desenvolvimento ele passa, ele perpassa, [...] pela formação continuada” (Professor J – Área de Exatas/Biológicas).

Os(as) outros(as) seis (6) docentes – quatro (4) da área de Humanas/Sociais, um (1) da área de Letras/Artes e um (1) da área de Exatas/Biológicas – conceituam o desenvolvimento profissional como todo o caminhar rumo a atividade docente. Partindo da percepção de Formosinho (2009) que entende o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem/crescimento, ou seja, de apropriação de conhecimentos, acrescentamos, também o envolvimento de competências técnicas e atitudinais (GUSKEY 2000) por meio da reflexão. Segundo alguns(algumas) professores(as), o desenvolvimento profissional.

> “Não pode estar a cargo de iniciativas que vão ocorrendo sem nenhum planejamento [...] Ele implicaria necessariamente em processo de você desenvolver as potencialidades, e isso implica a formação, a cultura” (Professor B – Área de Humanas/Sociais).

> “[...] tem que ter condições de trabalho, então não adianta você ir para uma escola que não te dá apoio. É o professor ter ambiente legal para trabalhar, se sentir motivado para trabalhar, e tentar sempre com o apoio da escola, melhorar as suas aulas de alguma forma, ou a forma de ensinar. E aí, claro [...] ter apoio para ele fazer mestrado, doutorado... Então, é pra isso que eu digo, essa questão de desenvolvimento profissional envolveria tudo isso, o tempo de docência, [...]. E isso é só o tempo, aquela coisa de buscar a tal formação continuada. Se você não tiver motivação, você não vai se desenvolver profissionalmente” (Professor M – Área de Exatas/Biológicas).

Diante dessas narrativas, podemos compreender que o desenvolvimento profissional é um conjunto de atividades e processo intencional/contínuo/sistemático que aperfeiçoa os conhecimentos, competências e técnicas profissionais (GUSKEY 2000). É claro que esta satisfação profissional,

como bem destaca Imbernón (2000), também está subordinada a um conjunto de fatores, que podem, ou não, permitir com que o(a) professor(a) formador(a) se desenvolva profissional e socialmente.

Quando perguntamos aos(às) docentes, o que lhes vinha à mente quando ouviam falar em acompanhamento pedagógico, os(as) dezessete (17) professores(as) responderam ser um processo de avaliação, orientação e acompanhamento da práxis, quem tem por objetivo garantir que os(as) indivíduos tenham os processos de ensino e aprendizagem efetivados. Dentre esses(as) professores(as), apenas dois (2) atribuíram a execução desta atividade a profissionais específicos, como um pedagogo, ou qualquer outro profissional que tenha habilitação na área de educação.

A partir dessas considerações dos(as) professores(as), sobre o que viria a ser acompanhamento pedagógico, perguntamos a eles(as) quais as influências do trabalho de acompanhamento pedagógico feito na Licenciatura Mura (reuniões de Colegiado), em sua prática docente, tanto neste Curso como em outros. Dois (2) professores(as) afirmaram não ter tido influência em suas práticas docentes, enquanto, quinze (15) docentes afirmaram ter tido influências significativas. Vejamos algumas das práticas influenciadas pelo acompanhamento pedagógico da Licenciatura:

> "Dão esse suporte para os professores, e ele dá esse suporte para a coordenação [...]. No acompanhamento coletivo [...] você está escutando tudo o que cada um fez pra ajudar, aquele que vai fazer ainda, então, é sempre o professor que foi dar aula, vem e conta sua experiência, e o que vai dar aula aprende com aquela narrativa, com aquela experiência do outro, e ele vai mais bem preparado. Ele vai mais preparado sabendo quem é a turma, como ele pode fazer, o que ele não deve fazer. A gente não fica solitário na sala de aula, a gente partilha com os colegas as angústias, as alegrias. [...] já aqui, ainda não dá pra ver um pouco essa dimensão, porque, primeiro que a disciplina que eu trabalho aqui é um outra. Tem sido disciplinas diferentes" (Professora C – Área de Humanas/Sociais.

> "Eu aprendo muito a rever a minha própria intenção das minhas aulas e vice versa [...]. Mais do que metodologia, é como os alunos estão conseguindo interagir com a gente nas nossas disciplinas diferenciadas. [...] me ajuda como dialogar com os outros amigos professores e suas disciplinas. Eu acho que ajuda a entender como viabilizar melhor a minha disciplina com aquele povo que no caso é Mura. Ajuda a gente rever o que é processual, que a gente sempre está em formação, mas o que acho de mais especial é porque essa pedagogia está viabilizando, duas coisas: a gente trabalhar de forma interdisciplinar em sala de aula e trabalhar de forma intercultural" (Professor F – Área de Humanas/Sociais).

Desatacamos outras práticas docentes que foram influenciadas:

- Compromisso em relação, a como trabalhar com algumas especificidades dos alunos(as) como, por exemplo, a oralidade, que se apresentou como um desafio frente à tradição escrita dos espaços acadêmicos;
- Aprendizado e metodologias adequadas no trabalho com os alunos(as) Mura;
- Troca ideias com colegas da mesma profissão, mas de áreas diferentes das suas;
- Incorporação, ou não, de algumas posturas e metodologias/didáticas a suas práticas profissionais;
- Orientação à prática docente na sala de aula;
- Possibilidade de traçar, a cada módulo, o perfil da turma;
- Oportunidade de pensar pedagogicamente propostas de avaliação para os(as) discentes;
- Revisão do processo de formação dos(as) discentes;
- Avaliação acerca da interação entre alunos(as) e professores(as);
- Orientação sobre desterminadas discussões dentro e fora das aulas;
- Empenho em mostrar aos(às) alunos(as), o que é especifico deles(as);
- Reflexão de que algumas dificuldades por eles(as), possibilitando-lhes perceber que não são exclusivas de determinada área;
- Modificação da maneira de ser professor(a) em sala de aula.

Para três (3) professores(as), o segundo trabalho com a turma Mura, não proporcionou mudanças em suas atuações, enquanto catorze (14) docentes confirmaram que houveram mudanças:

> "Como eu sempre digo nas reuniões "se eu pudesse voltar no início da Turma Mura o meu trabalho seria totalmente diferente, totalmente diferente". [...] eu percebi, eu consigo compreender melhor as dificuldades, a forma deles pensarem, e isso me dá condições de

> gerenciar melhor a minha condução na sala de aula. Não só na turma Mura, como também na Turma do [...] não índio, aqui na Universidade, eu estou associando muito esse tipo de pensamento também com a turma da sala de aula aqui da UFAM, capital" (Professor J – Área de Exatas/Biológicas).
>
> "Estou com mudanças desde quando eu voltei das visitas depois das discussões que nós tivemos aqui, [...] , porque a partir do momento que eu tenho um acompanhamento que eu vejo onde é que está a fragilidade, ou então, onde é que eu devo melhorar para ajudar os alunos, melhorar a nossa formação. Isso vai fazer com que eu volte para cá, eu reflita, e me prepare para situação que eu encontrarei lá, devido ao acompanhamento que foi feito, apesar de ser pouco tempo, num curto espaço de tempo. Mas, claro que influência porque se volta para cá, e começo a pensar como é que eu vou trabalhar com essa disciplina, [...] o quê, que se pode fazer pra melhorar aquela disciplina" (Professor N – Área de Exatas/Biológicas).

Outras atuações, segundo as falas dos docentes, também foram modificadas, como:

- Repensaram determinadas metodologias, realizando correções ou ratificações das mesmas;
- Mudaram algumas dinâmicas de trabalhos;
- Aperfeiçoaram e melhorou a forma de trabalhar;
- Sentiram-se mais confortáveis sendo professores(as);
- Perceberam o rendimento às vezes baixo e alto dos(as) alunos(as) nas outras disciplinas, bem como a necessidade de acompanhar pedagogicamente o(a) aluno(a) com baixo rendimento;
- Adotaram metodologias e avaliações individuais;
- Souberam lidar com o processo de aprendizagem dos(as) discentes;
- Ficaram atento(a) a determinados elementos dentro da sala de aula que antes passavam despercebidos, principalmente no que diz respeito às situações relacionais e às dificuldades dos(as) alunos(as), o que resultou em problematizações individuais por parte do(a) professor(a);
- Começaram a perceber as aspirações da turma;
- Ampliaram o olhar sobre a educação.

Embora a maioria dos(os) professores(as) formadores(as) tenham tido influências em suas práticas pedagógicas e mudanças em suas atuações docentes, ao participarem do acompanhamento pedagógico proporcionado pela Coordenação da Licenciatura, apenas três (3) professores(as) – dois (2) da área de Humanas/Sociais e um (1) da área de Exatas/Biológicas –citaram este acompanhamento como um espaço de formação continuada/desenvolvimento profissional. Catorze (14) professores(as) citaram que, em seu trabalho na UFAM, as atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação, participação em congressos, oficinas, Cursos *Stricto Sensu*, *Lato Sensu* e de pequena duração é que são considerados como formação continuada/desenvolvimento profissional.

No que se refere às sugestões relatadas pelos(as) professores(as) para melhorar o acompanhamento pedagógico realizado na Licenciatura, podemos citar:

- Reuniões por área de conhecimento;
- Antes de cada módulo, as reuniões da Coordenação deveriam estar voltadas para promover momentos de reflexão e conhecimento sobre a cultura, cotidiano dos povos indígenas;
- Consolidação das sugestões incididas nas reuniões;
- Que os(as) docentes leiam os relatórios e trabalhos dos(as) colegas que ministraram disciplinas;
- Palestras de curta duração para os(as) professores(as) universitários(as) sobre cultura e outras temáticas pertinentes às necessidades do cotidiano;
- Intensificação de debates sobre educação escolar indígena, Projeto Político Pedagógico e história do povo Mura;
- Criação de eventos como, por exemplo, seminários para que alunos(as) e professores(as) da Licenciatura compartilhem suas experiências e os trabalhos que produziram ao longo dos módulos;
- Inclusão das horas das reuniões de colegiado na carga horária dos(as) professores(as);

- Criação de encontros temáticos para alunos(as)e professores(as);
- Diálogo mais estreito entre Coordenadores de área e professores(as), para analisar os acontecimentos durante os módulos;
- Diminuição da formalidade com que as experiências são narradas.

O que nos chamou atenção em umas das narrativas dos(as) professores(as), foi que embora esta Licenciatura tenha como uma de suas premissas o exercício da interculturalidade, compreendida por Betancourt (1997, *apud* KREUTZ, 2003) como um exercício de transformação recíproca dos sujeitos envolvidos, que objetiva criar um espaço de compartilhamento e interação de vivências, percebemos que este exercício ainda é um desafio a ser superado no acompanhamento pedagógico, realizado neste Curso:

> Eu me sinto às vezes um pouco inibido, mas é por causa da minha condição de estrangeiro, é assumida esta questão, talvez porque minha própria linguagem é um pouco enrolada às vezes me coloco um pouco a margem, enfim (Professor – Área de Letras/Artes).

Mesmo que esta seja uma temática discutida constantemente em todas as esferas da educação, notamos que sua concretização ainda não se realizou efetivamente. Pois, criar um espaço formativo tendo como perspectiva o desenvolvimento profissional e a interculturalidade, não significa apenas construir um espaço onde se proporcione conhecimentos, práticas e o diálogo (expressão cultural/social/profissional/pessoal), mas também é estabelecer um espaço onde todos se sintam acolhidos em suas diferenças.

Logo, podemos compreender ao longo desta análise, o caráter formador desse acompanhamento pedagógico proporcionado pela Coordenação da Licenciatura, pois ao trocarem experiências, conhecimentos e práticas, o ato de reflexão sobre suas práticas e atuações docente se fazem constantes para esses(as) profissionais da educação. É claro que muitos são os desafios a serem

enfrentados, já que as condições institucionais/profissionais imersos na ideologia produtivista, pouco contribuem para iniciativas como estas. Refletir e construir um novo modelo de Universidade, que possui como premissa o diálogo entre saberes e a construção de práticas coletivas e interdisciplinares, ainda constitui-se, em algumas esferas da educação, como ações utópicas. Por isso, faz-se necessária a promoção de experiências formativas como estas, uma vez compreendemos que as reflexões coletivas podem se tornar um caminho para a afirmação da identidade profissional, social e pessoal.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender não somente o processo de formação continuada/desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), durante a realização dos módulos da Licenciatura "Formação de Professores Indígenas" – turma Mura, mas também perceber se as reuniões de planejamento e avaliação, promovidas pela Coordenação deste Curso, denominadas por nós de acompanhamento pedagógico, constituem-se, conforme as reconhecemos, como espaços formativos que possibilitam que os(as) professores, que participam dessas reuniões, enfrentem as problemáticas que emergem no cotidiano do fazer docente.

Para a maioria dos(as) professores(as) o termo formação continuada, refere-se à qualificação, atualização, preparação, aperfeiçoamento e aprimoramento de conhecimentos e práticas adquiridos através de congressos, oficinas, especializações, leituras, Cursos *Stricto Sensu*, *Lato Sensu* e experiências cotidianas. Uma minoria, por seu turno, concebeu as interações humanas e reflexões coletivas como espaço de diálogo e de formação continuada. Quanto à concepção de desenvolvimento profissional, os(as) professores(as) associaram-no à formação continuada, mas que envolve a assimilação de conhecimentos, técnicas e atitudes, através da prática reflexiva. Outros(as) o consideram como um amadurecimento profissional ao longo da carreira, subordinado a aspectos estruturais do local de trabalho e situações relacionais.

A partir das análises e interpretações dos fragmentos das entrevistas, constatamos como este acompanhamento pedagógico tem modificado as práticas e atuações dos(as) professores(as) desta Licenciatura, apesar da maioria dos(as) professores(as) não ter exemplificado essas reuniões como um lócus de formação continuada/desenvolvimento profissional, embora considerando-as importantes. A participação dos(as) docentes, nas referidas reuniões, possibilitou algumas influências significativas em suas práticas, todas mediadas pela reflexão, a saber: apropriação de metodologias

mais adequadas às especificidades dos(as) alunos(as) indígenas, troca de ideias e conhecimentos com professores(as) de áreas distintas, o que culminou em ações interdisciplinares, tal como defendidas nos discursos acadêmicos. Algumas repercussões na atuação desses(as) professores(as) formadores(as) também foram expressivas, como a reflexão acerca das metodologias utilizadas em sala de aula, o saber lidar com os múltiplos momentos de aprendizagem dos(as) alunos(as) e, principalmente, a maneira de se fazer, sentir e ser docente junto a esse alunado, a ponto da sua compreensão sobre educação ser ampliada.

Assim, apropriar-nos dos conceitos e vivências dos(as) professores(as), sejam estas profissionais, sociais ou pessoais, tem sido uma experiência enriquecedora, que nos impulsiona a refletir como a dinâmica desse acompanhamento pedagógico, dos Fóruns de Formação Continuada, bem como do processo de elaboração da proposta do Curso permitiram e permitem o diálogo entre diferentes saberes. Sabemos, entretanto, que criar tais espaços tem sido desafiador, pois as condições institucionais pouco contribuem para esse compartilhar de conhecimentos e práticas.

Construir uma Universidade alicerçada nos princípios da interculturalidade, e que propicie uma educação de qualidade aos povos indígenas não é tarefa fácil, pois inúmeros fatores interferem na concretização desse novo modelo de Universidade, entre os quais está a formação continuada e cotidiana de seus(as) professores(as). Pensar e efetivar outros espaços formativos no ambiente universitário não é somente reconhecer a necessidade da formação continuada/desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), iniciada e mediada pela reflexão crítica sobre a prática cotidiana, mas é também romper com a cultura individualista e, não raro, competitiva, que permeia o pensar e o fazer docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. González. *Ofício de mestre.* Imagens e auto- imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BETTI, I.C.R. *Trajetória de vida profissional:* história de vida de uma professora de Educação Física. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena. *Texto Subsídio para Elaboração das Diretrizes para Educação Escolar Indígena – Educação Básica e Formação de Professores Indígenas*. Brasília; versão apresentada em 10/08/2011.

COSTA, Nadja Maria de Lima. *A formação continuada de professores* – novas tendências e novos caminhos. HOLOS, Rio Grande do Norte, Ano 20, p. 63-75, dezembro. 2004. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>. Acesso em: 15 novembro 2011.

CAVACO, M. H. Oficio do professor: o tempo e as mudanças. In. NÓVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da et. al. Políticas Públicas e docência na Universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos Avaliativos e Concepções de Docência*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-91.

DEBALD, Blasius Silvano. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. In. *SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL*, Cascavel/ PR, 2003. Disponível em:<http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo5/97blasiussilvanodebald.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FORMOSINHO, J. *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2009.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GUSKEY, T. *Avaliação do Desenvolvimento Profissional*. Califórnia. Corwin Press, Inc, 2000.

HORTA, José Silvério Baia; SILVA, Rosa Helena Dias da. *Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas nas instituições de Ensino Superior Públicas da Amazônia Brasileira: participação e protagonismo compartilhado.* Currículo sem Fronteiras, v.10, n°.1, p.182-

194, Jan/Jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silva-horta.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2011.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In. NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional:* formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

_____. *Formação docente profissional:* formar-se para a mudança e incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KREUTZ, Lúcio. *Diferenças étnicas e educação intercultural:* a partir de que entendimento de etnia?. Série - Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n°. 15, p. 81-92, jan./jun. 2003.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Universidade e Interculturalidade: o desafio da formação de professores indígenas. In. *VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA*, 7, 2008, Buenos Aires. Disponível em: <http:// seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/12741/8124>. Acesso em: 15 novembro 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente*: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n°.8, p.7-22, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://www.sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>. Acesso em: 15 novembro 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). *Formação de Professores Indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: Ministério, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. (Coleção Educação para Todos, v. 8).

MASETTO, Marcos Tarciso. *Docência na universidade*. 3 ed. Campinas – SP: Papirus, 2001.

_____. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lúcia C. M. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior*: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003. p. 79-108.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). *Formação de Professores Indígenas:* repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p. (Coleção Educação para Todos, v. 8).

MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania e competitividade, desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Caminhos do pensamento:* epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendendo a profissão docente no ensino superior*: um estudo de caso. São Carlos: PPGE/UFSCar, 1995.

NÓVOA, António & FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professore*s: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. *A formação reflexiva de professores:* idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

_____. *Profissão professor*. 2 ed. Porto Portugal: Porto editora, 1995.

_____. *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PINTO, Fabiana de Freitas. Ensino Superior e Povos Indígenas: um diálogo que rompe as fronteiras e os desafios para a universidade. In. *Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas/Turma Mura:* um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos. 2011. p. 62-77. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

_____. Relatório. *O posicionamento dos(as) alunos(as) dos cursos de pedagogia, História, Geografia, Matemática e Ciências Biológicas sobre o ensino superior para indígenas.* 2007. Relatório Final Programa Institucional de Iniciação Científica – Universidade Federal do Amazonas; Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação; Programa Institucional de Iniciação Científica.Manaus.

PRANDI, Luiz Roberto. *Tendências do processo didático-pedagógico no ensino superior na contemporaneidade.* Akrópolis, Umuarama, v. 17, n°. 3, p. 137-142, jul./set. 2009.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. *O processo de formação continuada de professores universitários:* do instituído ao instituinte. (s/d). Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0834T.PDF>. Acesso em: 15 novembro 2011.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. O papel dos cursos de formação continuada na formação e atuação docente. In. *VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 8, 2005, Águas de Lindóia. Formação Continuada de professores. São Paulo: UNESP, 2005. p. 258-268. Disponível em: <http:// www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/abertura.htm>. Acesso em: 15 novembro 2011.

SECCHI, Darci. Formação de professores para a autonomia indígena. In. SISS, Ahyas (Org.); MONTEIRO, Aloisio Jorge de Jesus, et al. *Diversidade-étnico-racial e educação superior brasileira*: experiências de intervenção. Rio de Janeiro: Quartet, 2008. p. 197-217.

SEVERINO, A. J. *A formação profissional do educador:* pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *Revista da ANDE*, São Paulo, n°. 17, p. 29-40,1991.

SUHR, Inge Renate Fröse. Formação continuada para a docência no ensino superior: concepções norteadoras e encaminhamento metodológico. In. *VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 8, 2008. Anais. Curitiba: Champagnat, 2008. In. Disponível em: <*http://*www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/239_121.pdf>. Acesso em: 15 novembro 2011.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos anos 90. In. WARDE, Mirian J. (Org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectiva. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 173-191, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Relatório - Seminário de Avaliação Parcial do Curso de Licenciatura Específica Formação de Professores Indígenas – Turma Mura. Autazes/AM*. Manaus, 2009.

_____. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Faculdade de Educação/FACED. *Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação Indígenas Mura/Autazes – AM*. Manaus, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. *Docência:* uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA –

ENTREVISTA PILOTO

1. O que entende por formação continuada?
2. O que entende por desenvolvimento profissional?
3. Você acha que o trabalho de acompanhamento pedagógico pode exercer alguma influência na prática docente? Por quê?
4. Em sua opinião, que mudanças poderiam ser percebidas na atuação do(a) professor(a)?
5. O que, em seu trabalho na UFAM, poderá ou poderia ser considerado como formação continuada/desenvolvimento profissional?

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

1. Quantos anos de experiência o(a) senhor(a) tem no Ensino Superior?
2. No que o(a) senhor(a) pensa quando ouve falar em formação?
3. E em formação continuada?
4. E por desenvolvimento profissional, o que o(a) senhor(a) entende?
5. O que lhe vem à mente quando se fala em acompanhamento pedagógico?
6. Qual a influência do trabalho de acompanhamento pedagógico feito na Licenciatura Mura em sua prática docente, tanto nesta Licenciatura como em suas outras aulas?
7. O(a) senhor(a) percebeu mudanças em sua atuação como professor(a) em seu segundo trabalho com a turma Mura?
8. O que, em seu trabalho na UFAM, poderá ser considerado como formação continuada / desenvolvimento profissional?
9. Que sugestões teria para melhorar o acompanhamento pedagógico realizado na Licenciatura Mura?

ANEXOS

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM

UFAM

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0144.0.115.000-11, intitulado: **"A DOCÊNCIA NA LICENCIATURA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – TURMA MURA – COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA / DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL"** tendo como Pesquisadora Responsável Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 01 de junho 2011.

Prof. MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM
Rua Teresina, 4950 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus-AM – Fone: (92) 3305-5130 – E-mail: cep@ufam.edu.br

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSORES(AS)

Prezado Professor(a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada "A docência na Licenciatura Formação de Professores Indígenas – turma Mura – como espaço de formação continuada /desenvolvimento profissional", realizada pelas pesquisadoras Thays Feitosa da Costa, aluna do Curso de Pedagogia e sua orientadora, a Profa. Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de formação continuada / desenvolvimento profissional levado a efeito na Licenciatura "Formação de Professores Indígenas" – turma Mura/Autazes, da qual você faz parte.

Para sua participação será necessário que você responda perguntas em entrevista a ser realizada em local de sua conveniência. Se com o seu consentimento, a entrevista será gravada em áudio. Sua participação voluntária é muito importante, uma vez que possibilitará a obtenção de informação sobre suas concepções e vivências de formação continuada, bem como a repercussão desta para o seu trabalho pedagógico e desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que sua participação não é obrigatória e, se aceita, não resultará em risco com relação à sua inserção na universidade. De qualquer modo, se você se sentir desconfortável em responder a alguma questão, não precisará fazê-lo. Além disso, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem se justificar, pois sua recusa não causará dano ou prejuízo em sua relação com as pesquisadoras.

Os resultados da pesquisa ampliarão a reflexão, a análise e a compreensão sobre o acompanhamento pedagógico levado a efeito na Licenciatura Indígena – Turma Mura – e sobre a experiência de construção coletiva desta Licenciatura.

As informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e sua privacidade respeitada. Seu nome, como qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras pelo telefone (92) 33054596, (Secretaria do PPGE), Avenida General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000 – Campus Universitário – Setor Norte, Bairro Coroado. CEP 69. 077-000 Manaus – Amazonas.

Fui informado(a) sobre o que a pesquisadora se propõe a fazer e as razões pelas quais precisa de minha colaboração. Entendi a explicação. Por isso, concordo em participar da pesquisa, ciente de que nada vou ganhar em termos financeiros e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, devidamente assinada.

..... ____/____/____
Assinatura do participante Data

..... ____/____/____
Pesquisadora Responsável Data