



HISTÓRIAS DE VIDA E DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFES

Elaine Aparecida Lopes de Moraes, Ádila Coutinho Alcântara, Zenólia Christina Campos Figueiredo

Resumo: O estudo busca compreender de que maneira os professores do curso de educação física do CEFD/UFES constroem suas aprendizagens no contexto de desenvolvimento do currículo de formação de professores, implementado no primeiro semestre de 2006. Desenvolvemos uma pesquisa com narrativas e histórias de vida dos professores, que é por excelência, um trabalho qualitativo. O instrumento utilizado foi a entrevista individual, a partir de temas geradores de reflexões: as origens e experiências da vida dos professores; o ciclo de vida do professor; as decisões significativas tomadas na docência; as aprendizagens da docência no contexto das perspectivas curriculares de formação.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação em Educação Física. Aprendizagem docente. Desenvolvimento Curricular.

1 – Introdução

Parte integrante do projeto “Docência na Educação Superior: histórias de vida e de trabalho,” esse subprojeto tem como foco de investigação os professores da educação superior. Buscamos, por meio das histórias de vida e de trabalho, identificar e compreender as aprendizagens da docência dos professores do curso de formação de professores de educação física, em um novo contexto de desenvolvimento curricular a partir do ano de 2006. Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES?

A aprendizagem está relacionada com uma identificação humana com o contexto, com as condições históricas e culturais, com as experiências (ENRICONE, 2007) construídas e desconstruídas. A docência, ao ensinar,

(...) processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Esses fatores somam-se aos desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados (ibid, p. 154).

Então, tendo cuidado com os reducionismos e crenças, quando nos referimos a aprendizagem docente, falamos de aprender a ensinar.

Com essa compreensão de aprendizagem e de docência, interessa-nos perceber a aprendizagem da docência no contexto das perspectivas curriculares e de formação, assumidas na reformulação do curso de educação física do CEFD/UFES. O início da



história do currículo em desenvolvimento no CEFD tem muito a ver com as estórias¹ de parte significativa das pessoas que atuam nesse contexto de formação.

Ao nível da conceptualização, foi entendimento comum que seria mobilizado um currículo substancialmente diferente da que tem predominado nos diferentes cursos de formação de professores de educação física, na contramão das teorias de currículo que veiculam e expressam um modelo racional de abordar e de compreender os conhecimentos organizados por meio das áreas disciplinares.

Como trabalhar com uma noção dinâmica de currículo como desenvolvimento curricular (SACRISTÁN, 2000), em um currículo de formação de professores de educação física? Foi necessário visualizar outra possibilidade de organização dos conhecimentos na matriz curricular do curso, tendo certo que não cabia a seleção de disciplinas isoladas, fragmentadas e em “caixinhas”, cujas críticas feitas pelos estudiosos do campo do currículo são inúmeras; e, também, foi necessário e trabalhoso, pensar em eixos que dessem conta de orientar as seleções de conhecimentos.

Tentou-se criar condições, por dentro do currículo, que favorecessem aos alunos articular conhecimentos acadêmicos com a sensibilização, significada por uma consciência reflexiva necessária ao *formar-se* professor, por isso o insistente pressuposto de busca por atitudes dialógicas por parte dos sujeitos (professores formadores e alunos em formação) envolvidos nesse processo de formação.

Esse currículo foi pensado para se desenvolver a partir da articulação entre várias unidades curriculares: disciplinas curriculares; seminários de estudo; seminários articuladores; oficinas e; Atividades Interativas de Formação (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, Formação de Professores para Atuar na Educação Básica, 2005). Em desenvolvimento há apenas cinco anos, não se pode afirmar que esse currículo não esteja sendo aquilo que esperava que ele fosse, entretanto, já se pode perceber que, em seu desenvolvimento, se vivem tensos e intensos paradoxos – de resistências e omissões e de reflexões, vivências e investigações instigantes acerca do *formar-se* professor – o que, certamente, implica em aprendizagens. Cabe investigar, então, quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas por esse currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES.

2 – Objetivos

Identificar e compreender as aprendizagens da docência dos professores do curso de formação de professores de educação física do CEFD/UFES em um novo contexto de desenvolvimento curricular, implementado no ano de 2006.

3 – Metodologia

¹ Pessoal e social, se pensarmos que essas estórias “(...) existem na história – elas estão, de facto, profundamente localizadas no tempo e no espaço (...). Por esta razão, não devem ser simplesmente *narradas*, têm de ser *localizadas*” (GOODSON, 2008, p.55).



Importante dizer da concepção de pesquisa narrativa que norteou a investigação. Tomamos a narrativa como técnica de uma pesquisa com inspiração fenomenológica, buscando desenvolver, em tom reflexivo, as interpretações das narrativas dos professores do curso de educação física, na tentativa de articular os conhecimentos e experiências narrados por eles com o referencial teórico-conceitual da formação e do currículo.

Com base na síntese apresentada por CHAVES (2000), sobre a contribuição da narrativa para pensar questões educacionais, podemos inferir que oferece possibilidades de: informar a pesquisa e a prática educacionais; explorar e proporcionar aos professores a possibilidade de refletir sobre suas ações e ao mesmo tempo enriquecer o entendimento de sua própria prática; ajudar aos pesquisadores a obter um entendimento mais complexo do ensino e das práticas educacionais; reconstruir a experiência pedagógica e torná-la acessível para reflexão.

Assim, nos colocamos como pesquisadoras participantes no diálogo com os sujeitos desse subprojeto: professores que atuam no curso de licenciatura em educação física do CEFD/UFES. Nossa estratégia para chegar aos professores, 10 professores lotados nos dois Departamentos, que ingressaram como professores efetivos a partir de 2006 foi relativamente simples, porque, em parte, são nossos próprios professores. Entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa. Todos aceitaram colaborar e após esses contatos, produzimos um roteiro autogerador que foi entregue com antecedência para nortear suas histórias no momento das entrevistas. Nessa primeira fase da pesquisa concluímos 05 entrevistas narrativas, incluindo a transcrição, que foram encaminhadas aos professores entrevistados via e-mail para fazerem uma leitura das histórias narradas.

Foram cinco professores colaboradores que, de maneira gentil e receptiva, contaram um pouco das suas histórias de vida e de aprendizagens docentes relacionadas com o curso. Algumas vezes, foi necessário realizar mais de um encontro com o mesmo professor para dar continuidade às escutas das histórias de vida e de trabalho. Paralelo a esse trabalho demos início as transcrições das narrativas e posteriormente, encaminhamos as entrevistas transcritas aos professores entrevistados via endereço eletrônico para, se necessário, fazer alguma modificação.

4 – Resultados e Discussões

Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES? Essa foi a questão de partida do estudo que orientou o roteiro auto-gerador das narrativas.

Nas interpretações, consideramos dois campos interlocutores como referências principais: a formação docente e o currículo de formação de professores. A formação, por via do pressuposto de que é necessário fomentar a perspectiva de *formar-se* professor no decorrer do processo de formação inicial; o currículo de formação, como uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas (SACRISTÁN, 2000).

Sobre a formação na perspectiva do *formar-se* professor duas citações nos chamaram a atenção na leitura do livro “Experiências de Vida e Formação” (2002), indicado pela professora orientadora. Ambas são significativas à perspectiva de formação



que nortearam as análises: “Todo *conhecimento é autoconhecimento*,” de Boaventura de Sousa Santos, que remete à compreensão epistemológica de rompimento com a pretensa neutralidade científica e com o distanciamento entre o sujeito que produz o conhecimento e o conhecimento propriamente dito; e “*Formar é sempre formar-se*,” de Antônio Nóvoa, no prefácio do livro, que expressa bem que os sujeitos dos quais falamos, professores formadores e em formação, são pessoas com histórias, experiências, pontos de vista próprios.

É mais precisamente nesse último pressuposto que se inscreve a concepção de formação que norteia o texto curricular do curso: o professor como sujeito de suas próprias práticas (Curso de Licenciatura em Educação Física/UFES, Formação de Professores Para Atuar na Educação Básica, 2005). Com o currículo em desenvolvimento, a crença no professor como sujeito e a crença de que não se deve esperar que o professor em formação termine o curso para se perceber como sujeito parecem se concretizar. Nesse percurso de formação, é possível *tornar-se* professor.

Nessa perspectiva, situada, teoricamente, na abordagem biográfica da formação do sujeito, *formar-se* é integrar o saber-fazer e os conhecimentos, é articular significação, técnicas e valores num processo que favorece a cada pessoa a oportunidade de autoconhecer-se, é um processo experiencial de *formar-se* com consciência reflexiva da sua formação.

A formação de professores, concebida a partir desse referencial, não tem relação com abordagens racionalistas voltadas ao processo de ensino de conteúdos desconectados e aos produtos da aprendizagem, ou com as melhores formas de ensinar, de preparar e de adequar melhor o professor para ensinar. Tem correlação estreita com o pessoal e com a prática. Ao contrário do que se possa pensar, ambos construídos do ponto de vista político e social e não do ponto de vista do indivíduo autônomo. Isso não somente por considerar o contexto social em que vive o sujeito, mas por acreditar que, na atual conjuntura, resta, ainda, uma expectativa de que é possível investir na formação qualificada de professores comprometidos com a sua intervenção e com a formação humana das centenas de alunos que passarão por suas vidas ao longo da carreira profissional.

Sobre a noção de currículo do curso percebemos que é mais ampliada e crítica. Indica pelo menos duas ideias importantes: uma, de que o conceito de currículo está diretamente relacionado com enfoques paradigmáticos diferentes, e outra, de que esses enfoques têm uma relação estreita com o contexto de produção do currículo. Nessa última, há de se considerar a dinâmica de sua objetivação e a participação direta dos professores e alunos.

Para Sacristán (2000), há níveis ou fases na objetivação do significado do currículo. Em síntese, pode-se dizer: currículo prescrito é uma espécie de orientação dos elementos do currículo; currículo apresentado aos professores são os meios que traduzem para os professores o significado e os conteúdos do currículo; currículo moldado pelos professores é a atuação direta dos professores na materialização do currículo; currículo em ação corresponde a prática real, orientada pelos esquemas teóricos e práticos do professor; currículo realizado é a consequência da prática; currículo avaliado estabelece relações entre os níveis anteriores e pode servir de referência para o professor na materialização do currículo.

Em convergência com o autor, entendemos que esses níveis estão intrinsecamente relacionados. Visto assim, o currículo do curso não deve ser reduzido à aparente separação entre o escrito e o vivido, mas do prescrito ao vivido e avaliado, considerando todas as



complexidades que envolvem esse processo de desenvolvimento. Daí que esse currículo de formação expressa intenções de um coletivo – porque não pode ser compreendido ignorando os sujeitos e o contexto de sua produção – e permite diversas e diferentes significações no âmbito das interpretações e das práticas.

Construindo correlação entre uma noção de políticas curriculares e essa de currículo, é possível considerar que se pode viver esse currículo de formação de professores de Educação Física “[...] como um processo, quer contestado, quer mutante, num permanente estado de ‘vir a ser’, de ‘ter sido’, de ‘nunca ter sido’ e de não ter sido exactamente, aquilo que se esperava que fosse” (PARASKEVA, 2008, p. 138).

Como vimos, tanto a concepção de formação quanto a de currículo do curso onde os professores colaboradores da pesquisa atuam não é muito comum na área da educação física, quando analisados os currículos dos cursos de formação pelo Brasil afora. O que não quer dizer que o nosso curso seja melhor que outros e que não tenha problemas, apenas pretende ser diferente ou ter uma identidade própria na formação de professores. Mas, os professores, sejam os contratados mais antigos ou os mais recentes, estão “preparados” para lidar com essa perspectiva de formação? Quais as aprendizagens docentes são possíveis de serem identificadas e interpretadas hoje que são motivadas no encontro dos novos professores com esse currículo de formação? São questões pertinentes se quisermos avançar na formação de professores de educação física.

Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos cinco professores colaboradores em diálogo com essas noções de formação e de currículo referidas, identificamos algumas possibilidades interpretativas, a principal delas é a resignificação da docência no curso de educação física do CEFD/UFES, intimamente ligadas ao contexto e a trajetória de vida dos professores: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação e docência.

Há questões importantes a serem consideradas antes mesmo de iniciarmos as análises: uma, que é necessário perceber que essas histórias de vida e de trabalho estão ligadas, de forma dialética, às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas (GOODSON, 2008); e outra, que nossas recordações têm uma dimensão concreta, voltada para as percepções sociais, e uma dimensão invisível ou subjetiva, que apela para sentimentos, valores, emoções (JOSSO, 2002). Vejamos em meio às discussões que seguem de que maneira essas subjetividades foram incorporadas pelos professores ao longo das suas vidas e de que maneira se manifestam e influenciam na docência em um contexto específico de formação.

Ressignificação da docência no curso de educação física do CEFD/UFES

Em análise: as aprendizagens da docência identificadas nas narrativas dos professores colaboradores.

Por que resignificação da docência? Porque embora todos os professores colaboradores tivessem tido experiências com a docência superior em instituições privadas antes do ingresso na UFES, afirmam que a docência atual precisou ser recontextualizada, o que nos faz pensar que o contexto de atuação profissional influencia, sobremaneira, os modos de ser docente.



Nesse mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) afirmam que a construção das identidades docentes está baseada nos valores de cada um, em como cada um constrói sua história de vida, no modo de situar-se no mundo de cada professor, nas suas representações, nos seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. As identidades construídas pelos professores trazem multiplicidade de aspectos que se inter cruzam e se interpenetram, num processo permanente desenvolvido em um dado contexto histórico-social.²

Também do ponto de vista do diálogo teórico-metodológico para compreender a influência do contexto nas práticas e identidades docentes, vale a pena trazer para essa análise os estudos de Goodson (2008) que enfatizam a relação entre as histórias e o contexto social em que elas estão integradas. Diz o autor, fundamentado em Carter (1993), que essas histórias “existem na história – elas estão, de facto, profundamente localizadas no tempo e no espaço. As histórias funcionam de forma distinta em diferentes contextos e tempos históricos (...) não devem ser simplesmente *narradas*, têm de ser *localizadas*” (GOODSON, 2008: 55).

Sem dúvidas as histórias contadas, cujo fragmento da narrativa encontra-se citado no início desse tópico são localizadas em um contexto de formação, quando a professora diz:

“**Aí eu boto o pé aqui**”... “**é um currículo diferente,**” num misto com um sentimento de estranhamento desse lugar com a dimensão pessoal bastante presente – “**Então primeira reação minha foi de angústia**”... “**mas eu ficava meio assustada com a proposta.**” (Professora Colaboradora EF 2).

Duas possíveis interpretações e em convergência com a literatura estudada: a) de que o contexto é vivido por tensas e intensas relações pessoais do sujeito com o contexto e; b) de que a resignificação parece inevitável no caso dos professores que atuavam em outras instituições antes do ingresso na Instituição Federal de Ensino Superior (IFES).

As relações e interações dos professores com o curso indicam um misto de satisfação por estar aqui, ao mesmo tempo em que uma necessidade em reconstruir e aprender cotidianamente.

Tornar-se professor é todo dia quando eu entro aqui, o tempo todo, desde a postura pessoal, até a sala de aula e em casa estudando (...). É um pouco assim, tem que gostar muito, eu acho, de ser professor, porque é algo assim que tá no corpo da gente, então tornar professor pra quem gosta da carreira, pra quem acredita nas pessoas, ser professor é muito significativo (Professora Colaboradora EF 1).

Essa necessária aprendizagem e reconstrução, pelo que percebemos nas narrativas, passa pelo encontro com o currículo do curso, não somente de estranhamento, mas também de afinidades:

Achei maravilhoso o currículo daqui, muito diferente do currículo da X que eu trabalhava, eu acho que é um currículo excelente... (Professora Colaboradora EF 1). Uma contribuição muito legal que eu vejo aqui é o seminário articulador, apesar de reconhecer que eu cá nele de pára-quedas, porque mal cheguei, já

² A importância em considerar o contexto histórico-social no processo da construção identitária também pode ser observada em Dubar (1997, p. 81), para o qual a constituição do eu não se relaciona à reflexão de um eu solitário, fechado sobre si próprio, “[...] mas entende essa constituição a partir dos processos da sua formação [e, conseqüentemente], o que é importante já não é a reflexão [...] enquanto tal, mas o meio [...] onde se desenvolve este processo conflitual de identificação do universal e do singular”



tinha que dar conta de algo que eu não estava entendendo muito, eu acho que o seminário articulador é um diferencial no currículo (Professora Colaboradora EF 2).

Um outro tipo de aprendizagem, também motivada pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES, para além das aprendizagens pessoais relacionadas ao “diferente”, diz respeito ao despertar para a carreira no ensino superior vinculada a pesquisa. Essa aprendizagem parece ter sido construída ao longo dos anos, nas respectivas trajetórias dos professores colaboradores. Nesse caso, há correspondência com as gerações familiares e com o processo de escolarização, bem como com as experiências de formação.

Gerações familiares e processo de escolarização

Em análise: escolarização dos pais; influência familiar insignificante no que diz respeito a opção pelo magistério e pela educação física; pouca influência da escola e/ou de professores na escolha profissional.

Dois aspectos foram marcantes nas histórias dos cinco professores colaboradores: não houve recorrência relacionada com a baixa escolaridade dos pais; houve constatação comum de que a família não influenciou na escolha profissional e, às vezes, agiu para desestimular a formação na área da educação física. Ambos os aspectos não surpreendem, se considerado alguns estudos que vêm indicando uma ligeira alta na escolaridade brasileira ao longo dos últimos anos, e outros estudos que vêm explicitando a falta de apoio da família aos ingressantes nos cursos de educação física.

Apenas uma das cinco famílias indica o não acesso dos pais ao ensino superior:

(...) minha mãe, ela tem formação até que hoje corresponderia ao quarto ano do antigo fundamental e meu pai tem ensino médio completo, entretanto, para eles o mais importante era proporcionar as filhas uma formação sólida do ponto de vista escolar e posteriormente acadêmico (Professora Colaboradora EF 1).

Os demais professores narraram que ora o pai, ora a mãe tiveram acesso à universidade. Entretanto, em nenhuma das famílias o magistério fez parte das possibilidades profissionais do pai ou da mãe.

Ao mesmo tempo em que percebemos um incentivo cultural por parte das respectivas famílias, vimos um descrédito com relação à profissão escolhida pelos filhos, hoje professores de educação física:

Sempre tive uma condição familiar razoável, e sempre fui cobrada pela minha família por conta da minha escolha profissional, as expectativas eram que eu seguisse outros caminhos porque a visão social do professor, principalmente do professor de educação física não é valorizado nem socialmente, nem economicamente (Professora Colaboradora EF 3).

Essa influência dos pais no momento da escolha da profissão, sendo essa a Educação Física, parece trazer uma contradição na medida em que existe o preconceito entre o trabalho com o corpo versus trabalho de natureza mais acadêmico e teórico. Além do desprestígio do magistério no meio social, há, ainda, como influência, a desvalorização



financeira da profissão e as próprias experiências dos pais com a Educação Física nos tempos em que estudavam.

A escola representada pela disciplina Educação Física ou o professor também não influenciou na escolha dos professores colaboradores. Dos cinco professores, três tiveram experiências positivas com a disciplina no âmbito escolar –

(...) eu adorava as aulas de educação física, eram extremamente militaristas, a professora era um sargento, botava a gente para treinar, o sonho dela era ter um time de voleibol da escola, o melhor possível, e eu gostava de educação física, então eu fazia tudo que ela mandava (Professora Colaboradora EF 1); e dois tiveram experiências negativas – Então, a minha experiência com a educação física não foi muito boa, não foi nada boa. Não tive nenhuma iniciação com jogos com bola... a educação física para mim era discriminatória (...) (Professora Colaboradora EF 2).

Também não é de estranhar que tanto a experiência negativa quanto a experiência positiva com a disciplina não tivesse sido determinante. Ao que parece, o elemento mais significativo para os sujeitos que buscaram a profissão é a identidade com práticas corporais. Em pesquisa desenvolvida com alunos de um curso de licenciatura em educação física (FIGUEIREDO, 2004), pode-se afirmar que as experiências incidem de modo significativo nos processos de construção e reconstrução de identidades,³ no decorrer da formação. Estão, sobretudo, relacionados com a identificação que o aluno, antes de seu ingresso no curso, já tenha com determinados conteúdos, como esporte, dança, ginástica, etc. Essas experiências, remetidas para o social, como uma forma de construção da realidade (Dubet, 1994), estão presentes no cotidiano da trajetória desses jovens, pois incluem brincadeiras e jogos de rua, danças e outras atividades praticadas em espaços não escolares, bem como aquelas realizadas no percurso da vida escolar.

Essas experiências incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com os saberes normativos inerentes à formação profissional e, de outro modo, quando sobrepõem as experiências sociocorporais aos outros saberes e possibilidades reflexivas que podem ser desenvolvidas em um curso de formação docente. Algumas experiências transformam-se em estratégias tanto para hierarquizar/valorizar unidades curriculares no interior do curso, quanto para escolher e se relacionar com os saberes dessas unidades. Assim, as relações entre as escolhas curriculares dos alunos parecem ser mais “identitárias” e menos “epistêmicas” (Charlot, 2000). Os alunos sobrepõem a identidade com determinadas práticas corporais ao saber formativo dessas mesmas práticas. Aprender a nadar, dançar, jogar é mais significativo do que aprender a natação, a dança, o jogo, como conteúdos a serem ensinados nas aulas de educação física ou nas aulas em espaços não escolares.

Experiências de Formação

Em análise: baixo impacto da formação inicial em contraposição a alta influência da pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado.

³ Com base em Dubar (1995), construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz.



É possível afirmar que a formação inicial dos professores colaboradores impactou pouco nos processos formativos da profissão. Para a maioria quase absoluta, quatro dos cinco professores, a formação foi questionável.

Minha formação inicial não foi significativa... não gostei da minha formação inicial, peguei um momento de transição de currículo, eu fiz parte de uma geração que o conhecimento era muito atrelado as disciplinas práticas, para terem uma idéia meu currículo era eminentemente prático, era futebol I, II e III, natação I, II e III, ginástica olímpica I, II, III, IV e V,... eu senti necessidade de uma fundamentação teórica, de uma discussão, de uma reflexão mais aprofundada (...) (Professor Colaborador EF 4).

Estudos no âmbito mais específico da área da educação física no Brasil (FIGUEIREDO, 2004), bem como em outros países, como Portugal (CARREIRO DA COSTA, 1996), chamam a atenção para o fato de que a maioria dos cursos de formação em educação física produz um impacto muito limitado nos estudantes. Isto inclusive, se levarmos em conta o que dizem os estudos no campo da formação: que o candidato a docente interioriza modelos de ensino no decorrer da formação.

Esse problema localizado ou instalado na formação inicial parece ter motivado os professores colaboradores a buscar um tipo de complementação de estudos por via da pós-graduação. Para dois deles, o curso de especialização foi fundamental para permanecerem na profissão:

A partir da especialização eu vi uma nova possibilidade de se trabalhar na área e isso foi determinante pra que eu continuasse a minha carreira (Professor Colaborador EF 4). Houve um momento em que eu meio desisti da profissão, durante seis meses eu achei que ia buscar outros caminhos e nesse processo eu fui convidada a me inscrever numa pós-graduação que estava começando aqui e ali acho que a coisa começou a disparar, quer dizer eu reencontro com a educação física (Professora Colaboradora EF 3).

A especialização serviu como porta de entrada para um novo mundo ligado a possibilidade de atuar no ensino superior, daí ingressaram, seguidamente, no mestrado e doutorado, em concomitância com a atuação em cursos superiores. Essa outra possibilidade de atuação parece ter aberto uma janela para o desenvolvimento de pesquisas e para a perspectiva de avançar na carreira docente, por meio da representação de valorização social da profissão.

Eu considero que o doutorado foi um momento bastante significativo na minha trajetória enquanto pesquisador, porque eu já era professor universitário na perspectiva do auleiro, dar aula. A questão da pesquisa ainda não era uma tônica dentro da minha carreira (Professor Colaborador EF 4).

5 – Conclusões

Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento no CEFD/UFES?

Na tentativa de explorar essa questão buscando possíveis respostas, chegamos à conclusão de que a principal aprendizagem motivada pelo currículo do curso está associada ao contexto de atuação que remete para uma necessária ressignificação da docência. Claro que essa ressignificação encontra-se ancorada nas trajetórias familiares, escolares e de



formação dos respectivos professores. Apesar do reconhecimento de que tanto a história familiar quanto escolar, parecem não ter sido determinante para o lugar que ocupam hoje.

6 – Referências Bibliográficas

Carreiro, C. F. As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: a formação (não) passa por aqui? In: Carreiro, C. F (Org.). *Formação de professores em educação física: concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH, 1996.

Charlot, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

Chaves, I. M. *A Pesquisa Narrativa: Uma Forma de Evocar Imagens da Vida de Professores*. In: Revista Educação em Debate, n. 39. Fortaleza, 2000. p. 86-93.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Centro de Educação Física e Desportos, Colegiado do Curso, Vitória, 2005.

Dubet, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

Enricone, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA Maria Isabel da. (Org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 145-160.

Figueiredo, Z. C. C. *Experiências sociais no processo de formação docente em educação física*. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Goodson, I. Introdução: formas de conhecimento profissional. In: GOODSON, Ivor. *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto/Pt: Porto Editora, 2008, p. 21-28.

Josso, M. *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa, 2002.

Sacristán, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

Paraskeva, J. M. Currículo como prática (regulada) de significações. In: Paraskeva, J. M. (Org.). *Educação e poder: abordagens críticas e pós-estruturais*. Porto: Edições Pedagogo. 2008, p. 135-168.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.