

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

Zenólia Campos Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Elaine Aparecida Lopes Morais

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil

Resumo

Busca compreender de que maneira os professores de um curso de licenciatura em educação física constroem suas aprendizagens no currículo de formação. Trata de uma pesquisa com narrativas e histórias de vida dos professores. Utiliza a entrevista individual com temas geradores de reflexões: as origens e as 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. A amostra foi constituída por oito professores. Os resultados favoreceram interpretações em meio aos contextos de: a) ressignificação da docência; b) gerações familiares e processo de escolarização; c) experiências de formação; d) identidades construídas.

Palavras-chave: Educação Superior. Currículo. Docentes.

Introdução

Na esteira de dois outros trabalhos publicados na Revista *Pensar a Prática*, investigamos um curso de formação de professores de educação física. Nesse artigo, diferentemente do foco dos estudos anteriores, que analisaram o currículo prescrito, investigamos o “encontro” dos novos professores desse mesmo curso com o currículo de formação. Buscamos saber: quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores, em desenvolvimento em uma instituição pública de ensino superior?

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 que se traduz em um

[...] 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 (ENRICONE, 2007, p. 154).

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 investigado. O início da história do currículo em desenvolvimento 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.

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).

Esse currículo² 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. Em desenvolvimento há apenas seis 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; além disso, seguimos na busca em compreender como se deu o processo de construção e reconstrução das identidades desses professores no diálogo com essas “novas” noções de formação e currículo.

Partimos, então, para uma jornada bastante subjetiva, onde nos lançamos em estudos mais específicos sobre identidade, a partir da visão do sociólogo francês Dubar (1997, 2005) que vem pensando a identidade como resultado do processo de socialização.

Esse autor entende a socialização como um processo dinâmico, flexível e descontínuo pelo qual o ser humano desenvolve suas maneiras de estar no mundo e de relacionar-se com as pessoas e com o meio à sua volta, o que torna o indivíduo um ser social. A identidade por sua vez, vai se formando e se transformando ao longo da vida do indivíduo num processo descontínuo de construção individual e coletiva no meio social. Essa identidade não algo é imutável, muito pelo contrário, ela é provisória, por isso Dubar fala não em socialização, mas em socializações, porque não existe um único processo de socialização, a identidade é resultado de várias socializações que compõem a trajetória de vida do indivíduo.

A partir da trajetória de vida destes professores, ainda que tenham trilhado caminhos bem diferenciados, interpretamos: a) Ressignificação da docência no curso de educação física. Em análise: as aprendizagens da docência identificadas nas narrativas dos professores colaboradores; b) Gerações familiares e processo de escolarização.

2-Não é de nosso interesse entrar em detalhamentos sobre a matriz curricular do curso. Aos interessados, sugerimos fazer a leitura dos artigos anteriores publicados na Revista Pensar a Prática, nos anos de 2006 e 2008.

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; c) 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; d) Identidades construídas: desvios e rotulagens. Em análise: os modos como as identidades vêm sendo construídas pelos professores mediante desvios e rotulagens.

Metodologia

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 professores que atuam em um curso de licenciatura em educação física. A amostra foi constituída por 11 professores, ingressos como efetivos a partir do ano de 2006, sendo que desse total, 08 aceitaram participar da pesquisa, 01 não teve tempo disponível para nos receber e 02 foram desconsiderados no decorrer do trabalho de campo, por não atenderem aos critérios que estabelecemos em nossa pesquisa: um professor, porque não tinha formação de origem na área da educação física e; o outro, porque é professor universitário no ensino federal anteriormente ao ano de 2006, corte histórico estabelecido como critério.

Entramos em contato com cada professor selecionado e marcamos uma primeira conversa individual para a exposição da pesquisa. Após esses contatos, produzimos um roteiro autogerador que foi entregue com antecedência para nortear suas histórias no momento das entrevistas. Foram oito professores colaboradores no total, 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 as 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.

Análise Interpretativa

Quais e que tipo de aprendizagens da docência estão relacionadas e/ou motivadas pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento em uma instituição pública de ensino superior? 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 subsistemas³ ou práticas diversas (SACRISTÁN, 2000).

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.

3-Subsistemas político-administrativos, de participação e de controle, de ordenação do sistema educativo, de produção de meios, de criação culturais, científicos, etc.; técnico-pedagógicos, de inovação e prático-pedagógicos (SACRISTÁN, 2000).

Ao analisar as histórias de vida e de trabalho narradas pelos oito 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, intimamente ligadas ao contexto e a trajetória de vida dos professores: a) gerações familiares e processo de escolarização; b) experiências de formação e docência; c) identidades construídas: desvios e rotulagens.

Há questões importantes a serem consideradas antes mesmo de iniciar 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 investigado

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

Aí eu boto o pé aqui e encontro um currículo totalmente integrado assim nos períodos e um tal de Seminário Articulador, que por sinal até passei um período de experiência e pensava: é um currículo diferente! Então primeira reação minha foi de angústia. Eu achava que não ia dar conta, embora eu estivesse super aberta, todo professor novato vem muito aberto, eu também tenho essa característica pessoal, não sou muito de me fechar não, então isso me ajudou, mas eu ficava meio assustada com a proposta, porque eu achava que era impossível, porque eu achava que era demais pra gente ter que dar conta disso tudo, de conhecer um currículo, de articular isso com os alunos, de ser meio tutor desses alunos, e fazer a integração com o ensino, foi meio angustiante (Professora Colaboradora EF 2).

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 instituição pública, 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 (2008) 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-social⁴.

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, p. 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.”

4-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, consequentemente], 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”

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 ressignificação 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 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 caí nele de pára-que-das, porque mal cheguei, já 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).

Outro tipo de aprendizagem, também motivada pelo currículo de formação de professores em desenvolvimento, 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 correspon-

dência 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 oito 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 oito 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 disciplina Educação Física ou o professor também não influenciaram na escolha dos professores colaboradores. Dos oito professores, cinco tiveram experiências positivas com a disciplina no âmbito escolar e três tiveram experiências negativas. 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.

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.

É possível afirmar que a formação inicial dos professores colaboradores impactou pouco nos processos formativos da profissão. Para a maioria quase absoluta, sete dos oito 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, 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 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.

Identities construídas: desvios e rotulagens

Em análise: os modos como as identidades vêm sendo construídas pelos professores mediante desvios e rotulagens.

Ao explorar a dimensão profissional, Dubar (1997) nos ajuda a pensar a identidade dos professores colaboradores, que durante suas diferentes trajetórias de vida, passam por diferentes mudanças identitárias.

Para compreender parte da construção da identidade dos professores, exploramos a dualidade trazida pelo autor: identidade para si e identidade para o outro. Essas duas formas de identidade são inseparáveis e dependentes, a primeira trata da identidade que o indivíduo tem para si mesmo, ou seja, como eu me vejo, o que eu considero ser e o que eu desejo ser, no entanto essa identidade depende do reconhecimento do Outro para ser validada: “nunca sei quem eu sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p.135). A segunda forma de identidade, por sua vez, trata da identidade que o Outro nos atribui. A problemática é que pode não existir correspondência entre o que eu penso de mim e o que os outros pensam de mim. Não é possível ter certeza que a identidade que eu tenho de mim mesmo coincida com a identi-

dade que o Outro tem de mim. No entanto para entender a noção de identidade numa abordagem sociológica é necessário considerar essa relação identidade para si/identidade para o outro no interior do processo de socialização, dessa forma:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p.136)

Essa noção de identidade introduz na análise sociológica uma dimensão subjetiva, vivida e psíquica, que extrapola as noções de grupo, classe e categoria (perspectiva macrosocial) e as noções de papel e de status (perspectiva microssocial).

Por meio dos mecanismos de identificação cada indivíduo é identificado por outrem, no entanto ele pode não concordar com essa identificação e recusá-la para se definir de uma forma diferente. O autor utiliza dois conceitos para esses mecanismos de identificação, um chamado atos de atribuição, que visam definir “que tipo de homem (ou de mulher) você é”, trata-se da identidade para o outro, e o outro denominado atos de pertencimento, expressam a identidade para si, ou seja, “que tipo de homem (mulher) você quer ser”. É possível que a identidade atribuída pelo outro corresponda com a identidade construída ao longo da história de vida de uma pessoa (identidade singular), porém não existe uma conformidade necessária entre essas identidades. É na relação com os outros que o indivíduo vai reivindicar sua identidade, ora aceitando ora rejeitando a identidade que recebe dos outros ou das instituições.

Ao recusar as identificações que recebe dos outros num processo de transação para uma identidade com a qual se identifique o indivíduo apresenta um comportamento desviante, ou seja, é pela rotulagem imposta pelos outros e não aceita pelo indivíduo que se constitui uma identidade desviante. Este processo de transação entre a identidade imposta pelo outro e a identidade com a qual o indivíduo se identifica ativamente nos leva a compreender a história de vida de alguns professores de nossa pesquisa. De uma amostra de oito professores, percebemos casos de rotulagens e desvios em seis narrativas; das quais destacamos:

Eu nasci em Santo André que é o ABC Paulista, é uma região muito forte em relação à indústrias (...) a família por essa ocasião orientava os filhos (...) para o trabalho em indústrias, aí eu fiz cursos técnicos em mecânica de precisão e atuei alguns anos na área de mecânica de precisão, indústria. (...) Muito bem, aí eu sempre gostei de Educação Física, sempre tive uma participação em clubes. (...) Aí eu fui fazer o curso de Educação Física (...) Não tinha ninguém da família ligado ao magistério (Professor Colaborador EF 6).

(...) acho que essa coisa de, de querer ser professor foi uma certa aversão a coisa do comércio, eu sou o mais velho, a família toda esperava que eu desse sequência aos negócios do meu pai, e eu nunca quis isso néh e quando tentei fazer isso foi conflito muito grande de idéias, então eu falei não, eu prefiro seguir minha vida e tal (Professor Colaborador EF 4).

Esses casos representam e ilustram bem o desvio, os ambientes de convívio apontam para um caminho totalmente diferente do que eles trilharam; ainda que a princípio o primeiro professor tenha se envolvido numa carreira técnica ligada à indústria, posteriormente, ele recusou seguir nessa trajetória indicada pelo seu grupo de convívio para se lançar numa profissão pouco provável em seu meio social. A profissão professor é dificilmente esperada no âmbito das duas famílias, funcionários industriais e comerciários, perfis intimamente ligada ao técnico e/ou pragmatismo. A identificação com a profissão magistério os levou a recusar as prováveis rotulagens.

Life stories of teaching and learning of teachers of a course graduation in physical education

Abstract

Seeks to understand how the professors of a graduation in physical education construct their learning in curriculum of formation. This is a research with narratives and life histories of professors. It uses the individual interview with themes that generate reflections: the origins and the experiences of life of professors; the life cycle of the professor, the significant decisions taken in teaching; learning teaching in the context of the prospects of curricular formation. The sample was composed of eight professors. The results favored interpretation among the contexts: a) rede-

definition of teaching; b) generations of the family and school education process; c) formation of experience; d) constructed identities.

Keywords: Higher Education. Curriculum. Faculty.

Historias de vida de la enseñanza y aprendizaje de los profesores de un curso de licenciatura en educación física

Resumen

Se trata de comprender cómo los profesores de un curso de licenciatura en educación física, la construcción de su aprendizaje de lo plan de formación. Es un estudio de las narrativas e historias de vida de los profesores. Utiliza entrevistas individuales con temas generadores reflexiones: antecedentes y experiencias de vida de los profesores; el ciclo de vida del profesor, las decisiones importantes adoptadas en la enseñanza; el aprendizaje de las perspectivas de la enseñanza en el contexto de las perspectivas de la formación curricular. La muestra constó de ocho profesores. Los resultados favorecieron a la interpretación de los contextos: a) redefinición de la enseñanza em el curso de educación física; b) las generaciones de la familia y el proceso de escolarización, c) las experiencias de formación; d) identidades construidas.

Palabras clave: Educación Superior. Curriculum. Docentes.

Referências

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: _____. (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, 2000.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamentos, 2005.

_____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. 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. A representação dos docentes: trazer de volta os professores. In: _____. **Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança**. Porto/Pt: Porto Editora, 2008. p. 49-66.

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, 2000.

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

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

.....
Recebido em: 03/10/2011

Revisado em: 10/02/2012

Aprovado em: 23/05/2012

Endereço para correspondência

zenolia@npd.ufes.br

Zenólia Campos Figueiredo

Universidade Federal do Espírito Santo

Centro de Educação Física e Desportos.

Av. Fernando Ferrari S/N

Goiabeiras

29000-300 - Vitória, ES - Brasil