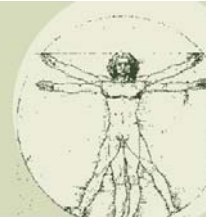




IV CSBCE
IV CONGRESSO SULBRASILEIRO
DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

Faxinal do Céu - PR
19, 20 e 21 de setembro de 2008

CIÊNCIA e EXPERIÊNCIA:
Aproximações e Distanciamentos



VIDA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O PESSOAL E O PROFISSIONAL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Núbia Zorzanelli Santos

Graduação em Educação Física pela UFES.

Experiência profissional na área da recreação e iniciação esportiva

Felipe Quintão de Almeida

Graduação em Educação Física pela UFES

Mestre em Educação pela CED/UFSC

Doutorando em Educação pela CED/UFSC

Compõe a comissão editorial da RBCE e a comissão científica do Grupo de Trabalho
Temático Epistemologia, do CBCE

Valter Bracht

Doutorado - Universität Oldenburg

Professor titular da UFES

Membro do LESEF.

RESUMO

Trata do ciclo de vida de três professores de educação física no contexto escolar, numa análise que combina elementos biográficos àqueles relacionados com a carreira profissional. Investiga questões referentes à formação dos professores, desde suas experiências escolares na infância e adolescência até o posterior itinerário profissional em educação física. Finaliza apontando algumas conseqüências para a formação docente.

ABSTRACT

This article deals with the life cycle of three Physical Education teachers in school context, using an analysis which combines biographical elements with professional career. It examines issues related to teachers training from their own school experiences in their childhood and adolescence to their late professional path in Physical Education. At last it indicates some consideration for teacher training.

1 Introdução

Nos últimos anos, alguns pesquisadores têm chamado a atenção para a dificuldade de se materializar na intervenção os avanços teóricos alcançados na educação física escolar brasileira. A explicação mais corrente consiste em atribuir ao professor a responsabilidade

por essa dificuldade, desconsiderando-se os muitos fatores, não apenas profissionais, que emperram as ações na direção de uma prática renovada. Insatisfeitos com esse tipo de compreensão que culpa a figura do professor e eterniza a metáfora do “professor-bola”, realizamos uma investigação com o objetivo de compreender a evolução da pessoa que é professor, nas suas relações com a carreira, com o saber e consigo mesmo. Para tanto, tomamos sua formação de modo bastante amplo, desde as experiências escolares na infância e adolescência, passando pela opção e entrada na habilitação profissional, até o afastamento ou aposentadoria (BUENO, 2002; BOLÍVAR, 2002). Seguimos também Goodson (1995) em sua estratégia de evitar uma incidência direta e predominante sobre a prática docente por considerá-la o aspecto mais exposto e problemático do mundo dos professores (nos casos em que isso acontece, é como se o professor fosse a própria prática). Tal incidência deveria ser complementada, pelo menos parcialmente, com uma consideração mais lata sobre a vida do professor. A razão para assumirmos essa direção é que, quando os professores discorrem sobre seu desenvolvimento profissional, e veremos isso neste artigo, eles constantemente trazem à tona informações sobre suas próprias vidas nos seus aspectos extraprofissionais. Isso pode ser assumido como prova razoável de que os próprios professores consideram esses elementos da maior relevância.

O recurso ao ciclo de vida (pessoal e profissional) dos professores é um aspecto de uma metodologia que, como solicitava Goodson (1995) em texto clássico, permite ouvir a voz dos professores. Em nossa investigação, as vozes escutadas são de três professores de educação física que, há mais de 20 anos, dedicam considerável tempo de sua vida a essa profissão na escola. Trata-se das professoras Orquídea e Amor Perfeito (essa aposentada há 13 anos) e do professor Girassol.¹ Na pesquisa, optamos pelas *entrevistas biográficas orais* com os supracitados professores. Para a escolha das histórias de vida a serem ouvidas, estabelecemos como critério: (a) os professores deveriam estar há pelo menos dez anos exercendo a profissão; (b) o fato de que seria interessante trabalhar com algum professor que já estivesse aposentado, dado o menor número de trabalhos que exploram o ciclo de vida de ex-professores (BUENO, 2002).

Nos três itens seguintes, apresentamos uma síntese sobre as *entrevistas biográficas* realizadas, finalizando com algumas conseqüências para a formação docente.

2 A vida que antecede e sucede à habilitação profissional

Podemos depreender das narrativas biográficas aqui recolhidas, que a decisão por qual profissão seguir é resultado do encontro de um conjunto de fatores culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida em construção. No caso de nossos três professores-colaboradores, notamos como esse conjunto de fatores originou motivações diversas para a escolha da profissão. Em relação à professora Amor Perfeito, o fator financeiro constituiu um elemento duplamente determinante na decisão de sua carreira profissional. Primeiro, porque a falta de dinheiro a impossibilitou de cursar medicina, habilitação por ela desejada inicialmente. Depois porque, ainda graças a esse motivo, se dizia excluída por suas professoras na escola em que estudava:

[...] os professores da época, apesar deles terem estudos, eles faziam comparações, quando escolhiam alunos para participarem de alguma coisa, só

¹ Nomes fictícios para não permitir a identificação dos professores.

participavam aquelas crianças que tinham mais condições, não é condição de roupa, não, é aquele mais bonitinho, que tinha as coisas direitinhas em casa, eram escolhidos e a gente ficava sempre na retaguarda. Aí, então, eu falei: ‘um dia eu vou ser professora e vou tratar todo mundo igual’ (AMOR PERFEITO).

O argumento de Orquídea e Girassol para a escolha da docência em educação física é o mais trivial entre os profissionais da área: a paixão pelos esportes e o envolvimento com ele antes mesmo da entrada na universidade. No caso de ambos, a incerteza, normalmente associada à decisão por qual profissão seguir, foi amenizada já que ambos optaram por uma área que, além de familiar, estava relacionada com a realização pessoal dos dois e suas histórias de vida. Essas experiências de vida anteriores ao ingresso na universidade são também importantes para se entender por que os três professores, apesar de estudarem na mesma instituição universitária (entre meados da década de 1970 e início da década posterior), têm avaliações distintas da formação recebida. A professora Orquídea não gostou do curso devido ao seu caráter altamente desportivizante. A professora Amor Perfeito adorou o curso exatamente por seu caráter prático-desportivo. No caso de Girassol, o curso apenas veio ratificar a prática como atleta que ele já vivenciava antes mesmo de entrar no curso de habilitação profissional.

Esses relatos de nosso campo demonstram que as experiências sociais, culturais e corporais de Girassol, Orquídea e Amor Perfeito, cuja origem remonta suas histórias de vida, são determinantes na escolha profissional e posterior envolvimento no curso, sendo forte o suficiente para, em muitos casos, não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária. Além disso, atuam como modeladores das práticas pedagógicas levadas a efeito pelos professores já “formados”, uma vez que tais experiências não desaparecem da história do sujeito em formação (FIGUEIREDO, 2004).

Além de a habilitação profissional, dado o seu caráter escolarizado, privilegiar os saberes acadêmicos em detrimento daqueles que trazem de suas histórias de vida, na escola, na família, nos clubes, etc., nossos professores são também categóricos ao afirmar que essa mesma formação é distante daquilo que acontece nos cotidianos escolares. Essa é uma constatação, diga-se de passagem, comum não só às narrativas de Girassol, Amor Perfeito e Orquídea, mas também a relatos contidos em outros estudos (BRACHT et al., 2003; FIGUEIREDO, 2004; MOLINA; SANTINI, 2005). A consequência disso é óbvia: os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica. Toma lugar, assim, a idéia de que as habilidades pedagógicas dos professores decorrem das experiências diretas da sala de aula, bem expressa na tese tantas vezes ouvida segundo a qual “a teoria na prática é outra”.

Tal distanciamento (e os equívocos dele resultantes) não é privilégio da formação para a habilitação profissional, reproduzindo-se também na formação continuada. Muitos autores em educação física têm chamado a atenção para a ineficácia desse tipo de formação, quando deslocada do local de trabalho e das questões que afligem o professor como pessoa. Não é diferente nos testemunhos de Amor Perfeito, Orquídea e Girassol. Reproduz-se, na formação em serviço dos três, uma lógica de desvalorização das experiências e vozes da pessoa que é professor, seja porque a formação recebida é muito teórica (Girassol) ou desvinculada das questões específicas do ensino (Amor Perfeito), seja porque funciona conforme a lógica do professor especialista (Orquídea).

3 Estratégias para preservação da vida no trabalho: entre o diálogo, a negociação e a doença

Nos últimos anos, foram publicados inúmeros trabalhos em educação e educação física escolar que discutem os processos que provocam dissabores generalizados na vida do professor. Alguns autores os têm caracterizado como síndrome de *Burnout* (CODO, 1999) ou mal-estar docente (ESTEVE, 1999), enquanto outros, particularmente na educação física, os denominam síndrome do esgotamento profissional (SANTINI, 2004; SANTINI; MOLINA, 2005). Nos relatos biográficos fornecidos por Girassol, Orquídea e Amor Perfeito são mencionadas as múltiplas causas desencadeadoras dessa síndrome em professores de educação física. Dentre elas, ficou bastante evidenciada, nas vozes aqui escutadas: a) uma mudança radical na relação entre professor e aluno, dada pelo fato de hoje os alunos não respeitarem mais a autoridade do professor, dirigindo ao mestre de outrora agressões de toda ordem sem que, na prática, funcionem os mecanismos de arbitragem existentes (gerando insegurança no trabalho); b) a desresponsabilização da família na educação dos filhos, imputando à escola e aos professores responsabilidades educativas que, tradicionalmente, eram transmitidas na esfera familiar. O resultado desse acúmulo de funções é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho. Lutando em várias frentes e realizando uma atividade fragmentária, sua identidade profissional vê-se seriamente comprometida pela multiplicidade de funções, não raro contraditórias entre si (BOLÍVAR, 2002), conforme demonstram os seus depoimentos.

Os professores buscam solucionar essas situações adversas no trabalho (e que podem produzir neles estados doentios), já que, nas palavras de Girassol, todo esse clima desfavorável não é nada “[...] que te imobilize no seu trabalho. É até desafios que a gente vai lançando. A gente vê o que pode mudar [...]”. Para tanto, eles criam estratégias que, além do ensino, garantem a preservação da vida (sua saúde) no exercício da profissão. Segundo fizeram questão de destacar Amor Perfeito, Girassol e Orquídea, a melhor saída para os problemas que enfrentam no dia-a-dia, com os alunos ou com os colegas de profissão, é o diálogo. Ouvir o que o aluno tem a dizer, suas histórias, aconselhá-los, mostrar-lhes outras possibilidades, não tachá-los gratuitamente de vagabundos, são atitudes que podem ser visualizadas em seus depoimentos. Quando o diálogo já não dava conta de garantir o processo de ensino, a negociação com os alunos também se mostrou uma estratégia profícua para nossos professores. Em muitas ocasiões, contudo, os professores relatam que não conseguem convencer os alunos da importância da aula, sendo suas estratégias (negociação e diálogo) incapazes de persuadir os alunos do contrário. O resultado desse processo, dia após dia, gera desmotivação com o trabalho. Vejamos o caso da professora Orquídea:

[...] então eles [os alunos/alunas] têm resistência, só querem fazer aquilo que eles querem, então isso te desmotiva um pouco. Às vezes você planeja uma aula e você não consegue fazer aquilo, então o que vai acontecendo? Você vai largando pra lá, você vai deixando que o seu planejamento quem vai fazendo são eles no dia-a-dia. Principalmente 7ª e 8ª, tá. E eu não tenho mais esse gás pra ficar insistindo não, tá?

Seu depoimento mostra uma professora já exaurida emocionalmente, devido aos desgastes diários a que é submetida na escola, especialmente com os discentes. O resultado desse quadro é péssimo para a vida da professora: “Oh, hoje eu não tenho muito mais prazer, não, tá?” (ORQUÍDEA). Em situações como a sua, o docente realiza mal seu trabalho, acomodando-se, no sentido de proteger sua própria imagem e manter sua vida sob controle, tendo, por seu turno, que “[...] suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (ESTEVE, 1995, p. 97). Como disseram Lapo e Bueno (2003), analisando outro contexto, os professores mostram-se mais preocupados em despender suas energias em defesa própria do que abertos a novas experiências e aprendizagens. Na literatura, procura-se caracterizar esse distanciamento das obrigações básicas no ensino com o nome de absenteísmo ou abandono do trabalho docente (LAPO; BUENO, 2003; ESTEVE, 1999; GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2006), um fenômeno que, e a despeito das iniciativas dos professores na direção oposta, pode ser lido como consequência dos inúmeros dissabores que envolvem os docentes hoje na profissão (tão visíveis nas narrativas aqui recolhidas, em especial na de Orquídea).

4 Estágios na profissão docente: as carreiras de Girassol, Orquídea e Amor Perfeito em foco

Paralela à valorização da vida como chave de leitura que permite acessar aspectos até então pouco valorizados da formação e atuação de professores, nos últimos anos, tem-se empregado a noção de carreira profissional como uma maneira de entender a evolução profissional dos professores. Trata-se do caso de estudar o percurso da vida em uma estrutura organizativa e compreender como as características da pessoa, ao influenciarem tal organização, são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. No Brasil, talvez o exemplo mais conhecido e empregado dessa tendência seja a classificação elaborada por Huberman (1995). Sem perder de vista seu caráter ideal, e atento à dinamicidade da vida profissional de cada professor aqui estudado, foi possível identificar, como Huberman (1995) apontou em seu estudo, que o início da docência propriamente dita foi um período nevrálgico na carreira dos professores aqui investigados. Esse é o momento da chamada “sobrevivência” ou “choque com o real”, o confronto entre o que se aprende nos cursos de formação e a realidade encontrada nas escolas, um período de intensa aprendizagem (quase sempre do tipo ensaio-erro), de dificuldades com os alunos, com material didático inadequado. A professora Amor Perfeito assim se reporta a esse período de sua carreira:

No início, quando a gente pega ginásio, a gente está saindo, então tem alguma coisa que dá problema [...]. Então eu tive aquele choque, mas assim fui aprendendo com os próprios alunos, que eles sabiam, então eu, quietinha ali, eu dava aula, mas fui aprendendo com eles.

A professora Orquídea relata as dificuldades iniciais encontradas e suas maneiras de resolvê-las: “[...] porque eles saíam correndo, correndo igual uns doidos, rodando a escola, e eu gritando, aí aquilo eu não conseguia saber o que eu fazia, porque eu fiquei assim, eu me senti desesperada um pouco, mas eu fui entendendo aquela situação”. Até pegar o “jeito”, todavia, “[...] chorei muito em casa, chegava em casa chorava, chorava, pensava: ‘meu Deus, eu não aprendi nada na faculdade, o que eu vou fazer [...]’. Aí que foi o choque entre o que é falado e o real”.

Os depoimentos das professoras Orquídea e Amor Perfeito confirmam uma tese comum nos estudos sobre o desenvolvimento da carreira profissional na docência, que “[...] indicam a eventual ocorrência dos *piores anos da carreira* no início da vida profissional [...]” (GONÇALVES, 1995, p. 154). Em relação ao professor Girassol, é interessante perceber que ele, à semelhança do que aconteceu com Orquídea, também recorre às fases ou momentos para caracterizar sua carreira profissional. Em seu caso, além de se referir a uma fase estabilizadora ou de adaptação, podemos identificar também um desejo de *diversificar* seu trabalho (HUBERMAN, 1995), um momento que o professor quer fazer mais coisas, modificando o ensino para os alunos (ainda que ele vincule isso à necessidade de reconhecimento na instituição), assumindo novas frentes de trabalho, enfim, maximizando sua atuação na escola. A fase de acomodação a que ele (professor Girassol) se refere nas entrevistas constitui uma espécie de recompensa por tanto esforço e trabalho dedicado à carreira e à escola. Se buscarmos o correlato desse comentário no modelo de Huberman (1995), isso que Girassol chama de acomodação corresponde ao estágio da carreira em que o nível de ambição e investimento decresce, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumenta. Não devemos perder de vista, contudo, que a satisfação de se saber o que se está a fazer, acreditando-se que se está a fazer bem, confunde-se, por vezes, com certa dose de conservadorismo (GONÇALVES, 1995).

Ainda conforme Huberman (1995), os docentes chegam a um determinado estágio da carreira em que começam a questionar o que fizeram de sua vida profissional. Eles, literalmente, põem em questão o trabalho efetuado até então, comparam as realizações efetivadas e as que “deveriam ter” acontecido, em suma, refletem sobre a imagem que têm de si mesmos como professores. O depoimento de Orquídea é revelador:

[...] a minha imagem de hoje? Você quer que faça um retrato meu de hoje? Como profissional? Você quer uma auto-avaliação minha? Eu digo mesmo, uma auto-avaliação minha hoje. Eu acho que hoje eu sou uma merda! [risos] Porque eu digo mesmo eu não estou conseguindo alcançar aquilo que eu sempre consegui. Então não sou eu que não estou sendo capaz, são eles [alunos] que não tão mais me respondendo aquilo que eu queria. Então com isso você se frustra um pouco. Aí então chega o ponto final de carreira, é o pior que tem. Não é porque você está cansado, é pela situação também, porque como eu estou desestimulada de uns cinco anos pra cá. Eu falo para todo mundo que está entrando na escola que eu tenho pena deles, porque vocês, no caso, vocês não vão se aposentar na profissão de vocês, porque vocês não vão agüentar, entendeu? Porque eu tenho pena. Vocês não vão agüentar! Vocês já estão entrando numa fase terrível, entendeu? Eu já tô no final da minha fase, agora vocês estão começando. Tudo bem que vocês estão cheios de gás, mas só que isso não é tudo.

No testemunho da professora Orquídea, observamos um sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realiza e a frustração pela incapacidade de levar à prática os seus ideais pedagógicos nessa fase da carreira, que ela própria caracteriza como no final. Não surpreende que ela esteja ávida pela aposentadoria. Em relação ao professor Girassol, a imagem que ele tem de si próprio na profissão é a de uma pessoa consciente e profissional, que se esforça para fazer o melhor possível para seus alunos. Mesmo se considerando um bom profissional, ele testemunha:

Algumas considerações aí na minha vida, que abalou a minha forma de dar aula. Algum problema particular meu. Eu construí, dentro de uma escola municipal,

uma escolinha de esportes, e eu acreditava que, trabalhando em conjunto com a escola, poderia estar tendo um ganho para essa garotada, que era manutenção através da Prefeitura, de ela estar absorvendo essa escolinha e dando suporte financeiro, ajuda de custo, merenda. Para eu fazer a Prefeitura acreditar, eu tinha que estar investindo um dinheiro próprio, e eu acabei tirando muito dinheiro particular meu, e não via retorno, aí, quando eu não vi esse retorno, eu comecei a ficar preocupado e comecei a ficar pensando muito mesmo, deixando as aulas de lado, relaxei um pouquinho. Tinha até um período que eu estava achando, ainda hoje eu ainda não absorvi isso, não, achando a minha aula de 0 a 10, não estava chegando a 5. Ela tinha um patamar bem maior.

No relato do professor, observa-se o desânimo e o sentimento de frustração com o fato ocorrido: “[...] essa situação da escolinha que não deu certo, fui bem claro, tentei, fiz por onde, o arrependimento não é a nível profissional, é a nível pessoal, porque eu investi numa coisa pessoal e não tive retorno” (GIRASSOL). No que diz respeito à identidade profissional da professora Amor Perfeito, a avaliação positiva de seu percurso na carreira é reflexo de sua história de vida em formação, já que, malgrado aquela frustração de menina na escola, sua biografia educativa é recheada de momentos que expressam satisfação no trabalho. Nem mesmo a aproximação do fim da carreira foi capaz de abalar sua disposição para o trabalho (e aqui seu depoimento contraria aqueles estudos que afirmam ser o final da carreira um dos piores na carreira docente). Não surpreende, desse modo, sua avaliação como professora: “Eu tenho uma imagem excelente, me sinto realizada” (AMOR PERFEITO). Compreende-se por que ela afirma: “[...] finalizei com prazer, porque a gente aposenta, depois dá uma vontade de voltar”. O professor Girassol, à semelhança de Amor Perfeito, também fornece indícios de como o final da carreira não é necessariamente marcado por um pessimismo generalizado ou por reclamações de toda ordem.

5 Considerações finais ou alguns apontamentos para a formação docente

Entendemos que as decisões relativas à escolha da profissão, a direção que é dada à carreira, o desinvestimento no ensino, as experiências curriculares inovadoras, o abandono da docência, os momentos críticos pelos quais passam na carreira, as perspectivas futuras, etc. poderiam ser convenientemente estudados e compreendidos melhor se, além dos aspectos eminentemente profissionais, atentássemos também à pessoa que é o professor. Do que foi aqui sintetizado, gostaríamos de concluir apontando:

- Precisamos operar com uma nova *epistemologia da formação* que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes momentos de sua vida. Nossos processos formativos acontecem em lugares e tempos diferenciados, tendo a memória um trabalho privilegiado em reconstruí-los como recordações-referências constitutivas das narrativas de formação. Essa concepção implica, portanto, que se examine, de um lado, a história de vida e da formação intelectual dos professores em seus vários aspectos e fases (da infância à vida adulta) e, de outro lado, que se considere que tanto os professores como os futuros mestres são os agentes principais desse processo. Seguimos nessa direção, ao tomarmos a formação de Girassol, Amor Perfeito e Orquídea em sua diacronia, desde suas experiências escolares até a aproximação (ou realização) da aposentadoria. Suas narrativas demonstram como a escolha e posterior itinerário na carreira profissional atrela-se às suas histórias de vida. Entender a formação conforme essa nova epistemologia formativa significa compreender os professores como pessoas e profissionais cujas vidas e trabalhos se modelam mutuamente. Silenciar a relação entre

ambos, de modo contrário, não nos levará muito longe na compreensão do processo de formação profissional.

- Mesmo reconhecendo os inúmeros avanços na formação inicial e continuada de professores de educação física, ainda predominam tendências “escolarizadas” e “academicistas” dos programas de formação de professores dessa disciplina. Permanece, assim, o desafio da construção de teorias formativas que rompam com essa lógica na formação dos adultos em direção a metodologias e práticas de formação sensíveis ao professor como pessoa: *da formação dos sujeitos aos sujeitos em formação*. O emprego de abordagens (auto)biográficas, ao constituírem os professores como sujeitos de sua própria formação, com trajetórias profissionais em um estágio de desenvolvimento determinado, abre uma via de acesso às experiências trazidas pelos (futuros) docentes, passíveis de serem problematizadas, desconstruídas ou construídas a partir de dimensões simbólicas distintas daquelas dos saberes da formação. Essas experiências cumprem um papel crucial na formação docente, pois a diversidade de expectativas que deságuam nessa fase da vida em formação nos alerta para o fato de que esta não deveria se construir, única e exclusivamente, por meio de cursos, com a aquisição de técnicas ou de conhecimentos livrescos (saberes da formação), mas também por meio de um intenso trabalho de (re)elaboração das experiências e identidades pessoais, que são anteriores à entrada no ensino superior.

- Ao confiar sua formação aos outros, os especialistas ou teóricos que lhe dizem como fazer, a voz do professor é silenciada nas decisões que precisam ser tomadas rumo a práticas renovadas. A formação, assim compreendida, dá a entender que: a) o problema é do professorado, e não da proposta de mudança; b) toda a questão é convencer o professor da bondade da mudança, superando a aversão inicial; c) silenciam-se as limitações internas das ações coercitivas da administração educativa para impor soluções “racionais”, em grande parte concebidas em gabinetes ou centros universitários, à margem de sua incidência nas vidas dos docentes. O valor formativo de uma ação educativa nos parece, ao contrário, mais ligado à dinâmica interna e à história de vida dos participantes do que à clareza das intenções do formador ou à qualidade de sua intervenção. O reconhecimento da pessoa que é o professor, com suas respectivas práticas ou estágio da carreira em que se encontra, contribui para entender como os docentes em formação assimilam e reinterpretam novas idéias e conteúdos, mas também implementam inovações e estratégias de ensino. Esse entrelaçamento entre o pessoal e o institucional, por conseqüência, aponta na direção de se conceber as reformas de maneira mais “brandas” e menos vorazes sobre a vida dos professores, alunos e demais atores da escola, e a necessidade de ouvir mais os depoimentos desses atores e agentes (BOLÍVAR, 2002).

- Prestar atenção à voz do professor implica uma “humildade epistemológica” altamente desejável, sobretudo se considerarmos que, até há bem pouco tempo, as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela. Nessas situações, é como se o cotidiano e a vida do professor correspondessem à negação do projeto de sociedade visado pelos formadores. O resultado dessa *legislação* sobre os modos de dizer o “ser professor” pode ser visto na inadequação dos recentes avanços teóricos alcançados pela educação física brasileira e sua dificuldade de se materializar, em igual proporção, na intervenção pedagógica.

- Imputar aos professores o fracasso, o desânimo ou o conservadorismo obstrucionista no ensino não é a estratégia mais adequada quando se parte do pressuposto segundo o qual a biografia do professor é peça fundamental para se compreender os processos de ensino. Somente tomando conhecimento, desde um ponto de vista biográfico e institucional, do quadro que provoca o desinvestimento ou abandono da docência, bem como das tentativas ensaiadas pelos professores para (sobre)viver no trabalho, é que podemos esboçar uma compreensão dos motivos de o docente transformar-se em um “professor bola”. Apenas dessa maneira evitaremos a culpabilização daqueles que, em muitas ocasiões, são as verdadeiras vítimas. Nesses casos, não podemos exigir dos professores soluções biográficas para contradições sistêmicas.

6 Referências

- BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRACHT, V. et al. *Pesquisa em ação: educação física na escola*. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Brasília: Vozes, 1999.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 93- 124.
- _____. *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FIGUEIREDO, Z. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111. jan./abr. 2004.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 141-169.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: CONGRESSO SUL-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: CBCE, 2006. v. 1, p. 1-9.
- GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 63-78.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: N. A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995. p. 31-61.
- LAPO, F.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, s/v, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 15-33.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1995.
- SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 183-209, jan./abr. 2004.
- SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 209-222, jul./set. 2005.