

**PROFISSÃO DOCENTE: ESTUDO DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES
UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

HOPE, Ana Claudia Oliveira¹
CANFIELD, Marta de Salles²

RESUMO

O propósito deste estudo foi compreender como um grupo de professores aposentados do Ensino Superior evoluiu na profissão, conhecendo o desenvolvimento dos percursos profissionais em sua carreira. A amostra constou de 8 professores de Educação Física aposentados, que pertenceram ao quadro docente do CEFD/UFSM. Foi utilizada uma entrevista semi-estruturada, norteada em Huberman (1993). Os resultados revelaram que a escolha da profissão foi impulsionada pelo gosto pelo esporte. O início como docente se deu anterior à formação profissional em escolas e mais tarde a entrada no Ensino Superior onde foram vividas dificuldades que centraram em si próprio. A competência pedagógica se intensificou após confronto inicial da carreira, quando os professores se sentiram mais seguros em situação de aula. Em relação as atitudes frente às inovações e mudanças, os relatos permitiram verificar que, de uma forma geral, foram receptivas. Os relacionamentos com os alunos foram relatados como positivos, e com os colegas transpareceu algumas divergências. A relação entre a vida pessoal e profissional ocorreu de maneira conciliatória. A aposentadoria chegou cedo na vida desses docentes, antecipada pelas condições sócio-políticas do País. A análise dos percursos profissionais desses professores mostrou, que existiu uma diversidade de trajetórias, identificadas no modelo elaborado por Huberman (1993).

Unitermos: Trajetória profissional, ensino superior, Educação física

**TEACHING: FOLLOW UP STUDY OF THE FACULTY IN PHYSICAL
EDUCATION**

ABSTRACT

The purpose of this study was to verify how a group of retired university professors have progressed in their career. Eight Physical Education professors of UFSM (Federal University of Santa Maria) were interviewed. A interview with open-ended questions was used, based in Huberman (1993). We could verify that the reason why they

Prof^a. Ms. - FURB¹

Prof^a. Dr^a em Motricidade Humana²

became teachers was their love for sports. All of them started teaching in middle and high schools and later became university professors when they faced difficulties not knowing enough about the subjects. Their pedagogic abilities improved after their initial experiences and they became more confident. The relationships between professors and students were very good but not so good were the relationships between professors. They all took their professional life as their priority without damaging their relation with family. Their retirement came sooner than it should because of some social and economic matters in the country (the statute of labourers was about to change). An analysis of their professional trajectory, shows that there were various, reflecting different dimensions (personal, professional and context). On these trajectories some tendencies were identified as models by the professors, Huberman (1993).

Uniterms: professional trajectory, university professors, Physical Education

SITUANDO A INVESTIGAÇÃO

Não se pode negar que, para muitas pessoas, o trabalho representa um ponto muito importante em suas vidas. Neste sentido, é que os professores, como um grupo em sociedade, colocam a sua auto-realização no trabalho, e a partir dele que, “a sociedade em geral realimenta-se no ato de garantir a transmissão e a continuidade da experiência humana, pela comunicação, manutenção ou criação e recriação de saberes selecionados numa dada cultura e tradição” (Gatti, 1996:85).

Vários autores têm se preocupado com questões referentes ao desenvolvimento profissional do professor, (Huberman, 1993; Goodson, 1992; Gonçalves, 1992), uma profissão que é fortemente exigente do ponto de vista da dedicação e da relação humana.

As opções que cada um tem que tomar como professor, cruzam com a maneira de ser. Cada um possui seu próprio modo de agir, de se relacionar com os alunos, de manifestar sua satisfação após a aprendizagem, de utilizar os meios pedagógicos. Portanto, o desenvolvimento da carreira ou profissão de professor é um processo, no qual, há regressões, becos sem saída, momentos de desconforto.

Nesta caminhada, dentro da profissão, Huberman (1993) estudou o ciclo de vida da carreira docente, colocando uma seqüência de fases a direcioná-la, passando desde a entrada na carreira, onde haveriam a tomada de contato inicial com as situações de aula, chegando aos professores em fim de carreira onde procuram libertar-se progressivamente sem lamentações do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprios.

Para Huberman (1993) há momentos na trajetória profissional dos professores,

fases possíveis de identificar no ciclo de vida dos professores. Este modelo demonstra “tendências centrais”, preconizando uma linha, podendo se dizer como única, até a fase de estabilização, seguida de ramificações e concluindo novamente numa única fase (desinvestimento amargo/sereno). Pode-se encontrar, em um grupo de professores, vários percursos de carreira, podendo as fases não aparecer na mesma ordem, como também não serem experimentadas por todos os membros desse grupo. Vejamos agora como estão caracterizadas estas fases:

Entrada na carreira - esta é a primeira das fases, onde o professor principiante confronta-se com a complexidade da situação profissional, acontecendo o choque com a realidade. Dentro desta fase, verifica-se dois aspectos importantes: a) a sobrevivência - momento denominado pelo “choque com a realidade (*reality shock*)”. O tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o confronto entre os ideais e a realidade cotidiana, são algumas das características deste estado de sobrevivência. b) a descoberta - corresponde ao entusiasmo, a experimentação do novo, a exaltação por ter uma turma, por ser responsável por ela. Este momento, quando vivenciado positivamente, ajuda os professores a superar os problemas relacionados com a sobrevivência. Com muita frequência a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o aspecto da descoberta que permite agüentar o da sobrevivência.

Estabilização - trata-se de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente), da tomada de responsabilidades e de uma ato administrativo (a nomeação oficial). Esta fase é acompanhada de um sentimento de competência pedagógica crescente que cria a sensação geral de segurança, descontração, confiança, conforto e uma maior descentração (menor preocupação consigo próprio e maior preocupação com os objetivos didáticos).

Diversificação - nesta fase os professores lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as seqüências do programa, respondendo a um receio de cair na rotina. Os professores, nesta fase, seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados. Nesta fase pode-se verificar que podem ocorrer dois momentos distintos, uns estabelecem a consolidação pedagógica, onde procuram essencialmente para a diversificação da gestão da aula, enquanto outros procuram investir em mudanças institucionais em oposição ao sistema.

Questionamento - fase em que há confronto com a profissão, podendo ir de um rápido sentimento de rotina até uma “crise existencial” face ao prosseguimento na carreira. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas

participaram energicamente, que desencadeia a crise.

Serenidade - aqui os professores evocam uma grande serenidade em situação de aula, conseguem prever praticamente tudo o que vai acontecer, onde apresentam-se menos sensíveis à avaliação dos outros, chegando à situação de se aceitar tal como são não como os outros querem que ele seja, acarretando uma diminuição do investimento no seu trabalho e uma atitude mais tolerante e mais espontânea em situação de aula. Poderá se dizer que nesta fase que o nível de ambição desce, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. Uma outra característica que aparece nesta fase é o distanciamento afetivo aos alunos, podendo este comportamento estar relacionado a distância em que se encontram as gerações, havendo a presença de uma dificuldade de diálogo.

Conservantismo - o conservadorismo é uma fase que se verifica com a idade, no sentido de rigidez e uma resistência maior às inovações, podendo ser traduzido no seu caráter de “rezingões”, queixando-se da evolução negativa dos alunos (considerando-os mais indisciplinados, menos motivados, menos bem preparados), dos seus colegas de profissão (menos sérios, menos empenhados), frente ao ensino e a política educacional.

Desinvestimento - a postura geral, nesta fase, é até certo ponto positiva, as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão. Este “descomprometimento” poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo a um “desinvestimento sereno” ou a um “desinvestimento amargo”.

De acordo com Loureiro (1997), Huberman é uma das referências fundamentais e de maior destaque na investigação/compreensão da problemática que envolve a carreira docente. Desta maneira, vários estudos têm sido realizados sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, utilizando Huberman como referencial neste campo.

Partindo das colocações que foram expostas, escolheu-se como área temática desta investigação:

“compreender como um grupo de professores aposentados do Ensino Superior evoluiu na profissão, conhecendo o desenvolvimento dos seus percursos profissionais da carreira docente”.

Tópicos norteadores da pesquisa

- Escolha do magistério como profissão;
- Primeiras experiências como professores (expectativas iniciais, principais dificuldades e/ou facilidades no início da profissão, responsabilidades assumidas);
- Afirmação e consolidação na carreira;
- Atitudes frente às inovações e mudanças;
- Relacionamentos interpessoais no decorrer da carreira;
- Conciliação entre a vida pessoal e a vida profissional;
- Percepção dos professores da chegada da aposentadoria;
- Sentimentos frente à profissão;

PASSOS METODOLÓGICOS

Fizeram parte deste estudo oito professores de Educação Física aposentados, do sexo masculino, que pertenceram ao quadro docente do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da UFSM. Considera-se importante apresentar algumas características dos sujeitos desta investigação, relativas à dimensão profissional e pessoal:

- Quanto a formação inicial: dos oito professores que constituíram a amostra, quatro deles obtiveram o seu curso de graduação em Educação Física pela própria Instituição que se aposentaram e os outros quatro professores por outras Instituições.
- Quanto à idade: os professores situam-se na faixa etária de 51 a 60 anos.
- Quanto ao estado civil: nesta amostra de professores, seis sujeitos são casados e dois são solteiros.
- Quanto ao tempo de envolvimento com o Ensino Superior: os professores desenvolveram parte significativa de suas carreiras como professores universitários no CEFD/UFSM, três professores com 25 anos de carreira na Instituição, um professor com 24 anos, um com 23 anos, um com 18 anos, um com 16 e um com 10 anos.
- Quanto à titulação: quatro professores possuem o título de doutor (sendo que três desses possuem o curso de pós doutorado, um professor possui o título de mestre, dois possuem apenas os cursos de especialização e um professor possui apenas a graduação).
- Quanto as atividades que desenvolveram no Ensino Superior: quatro professores tiveram as suas atividades direcionadas ao ensino e extensão, e os outros quatro professores, além do ensino, direcionaram a sua carreira à pesquisa, como professores e orientadores de sub-áreas do Programa de Pós-graduação.
- Quanto à aposentadoria: todos os professores se aposentaram do serviço público por tempo de serviço, contabilizando 30 anos de serviço. Dos professores

pertencente a esta amostra houve uma variação de 6 anos entre o primeiro e o último professor que se aposentou.

· Quanto ao tempo em que os professores estão aposentados: a constituição da amostra, segundo o tempo em que estes sujeitos estão aposentados, se deu da seguinte forma: um professor com 6 anos de aposentadoria, um com 5 anos, um com 4 anos, três com 3 anos, um com 2 anos e um professor com 1 ano de aposentadoria.

Quanto ao processo de coleta de informações, foi utilizado uma entrevista semi-estruturada, norteada em Huberman (1993), constituída de duas partes, a primeira, de uma forma não-diretiva, foi solicitado ao professor que falasse sobre a sua carreira, colocando seqüencialmente os fatos de sua trajetória profissional, o que posteriormente norteou a segunda parte da entrevista onde foram colocadas perguntas semi-estruturadas, procurando especificar os pontos que conduziram a investigação. As entrevistas foram gravadas em fita K-7 e posteriormente analisada.

INTERPRETANDO AS TRAJETÓRIAS

Os dados serão apresentados de acordo com os tópicos que foram norteadores da pesquisa, permitindo aos leitores um contato com as partes que eram objeto deste trabalho que fizeram parte dos depoimentos dos professores.

A escolha da carreira e os primeiros anos

Pode-se dizer que o motivo que levou os professores deste estudo a escolherem a Educação Física, como campo de trabalho, prendeu-se ao envolvimento que possuíam com o esporte. Porém, para dois professores, além do envolvimento esportivo, outros fatores influenciaram essa escolha, como a influência do professor de Educação Física que haviam tido na escola e o gosto por tornar-se um futuro educador. O que se verificou é que a escolha profissional foi muito influenciada/guiada pelo sentimento de prazer que tinham de se envolver com o esporte, sendo que outros aspectos como *status* profissional e o fator econômico, no momento da escolha, não receberam grande atenção.

Os motivos da escolha profissional encontrados neste trabalho assemelham-se aos resultados encontrados por alguns autores entre (Mattos, 1994; Hopf, 2000), onde o gosto pelo movimento/esporte é o que impulsiona a escolha pela profissão, sobrepondo à idéia/interesse de tornar-se futuro educador.

A entrada na carreira, entendida como o primeiro contato com a atividade docente aconteceu de forma semelhante para todos os professores. Os professores deste estudo exerceram a função de professor de Educação Física em escolas ainda antes da

aquisição prévia da habilitação profissional, por isto eram denominados de “professores à título precário”. A conciliação do trabalho na escola com a realização do curso de graduação foi uma carga bastante pesada, pois necessitavam trabalhar devido às condições financeiras, que não eram boas para a maior parte destes professores.

Após terem concluído o curso de Educação Física, os professores levaram um período, que variou entre 1 e 6 anos, para ingressarem no Ensino Superior. Quando começaram suas atividades como docentes no Ensino Superior todos os oito professores mantiveram-se, por diferentes períodos de tempo, trabalhando com a Educação Física na escola, embora estas atividades tenham sido por pouco tempo (por volta de dois anos) até conseguir, na Universidade, uma carga horária de 40 horas semanais juntamente com a D.E. (dedicação exclusiva). Porém, somente para um dos professores o período de conciliação entre a Universidade, escola e atividades na comunidade, durou mais tempo, permeando dezessete anos de trabalho conjunto.

O início da carreira para os professores, demonstra ter sido ser duplo, pois foi característica desta amostra duas entradas próximas em dois diferentes locais de trabalho (escola e a Universidade).

O fato destes sujeitos terem manifestado poucas dificuldades iniciais na carreira em relação à escola pode estar relacionado, provavelmente, ao entusiasmo de ser responsável por uma turma (ter os seus alunos, o seu programa, o seu horário) conciliado com a pouca idade que esses professores possuíam (em torno de 20 anos), possivelmente estes aspectos tenha os auxiliado a não visualizarem problemas em seu início de carreira. Outro fato a ser considerado é que estes professores, no início da carreira, conciliaram as suas atividades na escola com o curso de graduação, isto pode ter sido um fator que os auxiliou na resolução de prováveis problemas, uma vez que poderiam realizar trocas de conhecimentos e experiências com seus próprios professores formadores, vindo a auxiliar no aprendizado de “ser professor”.

Já, no início da carreira do Ensino Superior, as preocupações dos professores situaram-se em torno do domínio do conhecimento, fazendo com que estes sentissem insegurança, tornando-se dependentes do conteúdo dos livros, acontecendo o que um dos professores denominou de “artificialidade” em suas aulas, pela preocupação que estava centrada em repassar o conteúdo; normalmente isto acontecia com os professores que tinham que ministrar disciplinas com a qual não possuíam afinidade. A falta de experiência como professor formador também surge como uma dificuldade encontrada no Ensino Superior, levando-os a preocuparem-se com esta nova responsabilidade que diferia da anteriormente realizada na escola, pois agora eram responsáveis em formar profissionais que atuariam em diferentes locais de trabalho, com isto surgiu uma preocupação por parte de alguns professores que foi a demasiada exigência e cobrança na avaliação dos alunos.

As condições materiais, colocada por Huberman (1993) como uma provável

de dificuldade dos professores no contato inicial em situação de aula, foi citada somente por dois professores, que ministravam disciplina que necessitavam do uso de materiais específicos para a sua realização. Cabe aqui salientar que na época em que esses professores iniciaram como professores universitários, o CEFD estava em fase de construção, os períodos pela espera de construção de locais para atividades práticas, assim como os materiais, demoravam para acontecer, pois segundo Mazo (1992, 1993) relata que a infraestrutura foi sendo construída aos poucos, pois dependiam de recursos públicos para a sua viabilização.

Observa-se que as preocupações colocadas por estes professores, principalmente no que diz respeito ao início do trabalho na Universidade, estão centradas em si próprios e nos conteúdos, e não nos alunos. Surge, neste sentido, no trabalho desenvolvido no 3º Grau, além das dificuldades que foram relatadas pelos professores, algumas citações como: “a preocupação com a falta de tempo livre”, “preocupação em agir igual aos outros colegas de trabalho”, preocupação em “não criar estilos pessoais”, “preocupação em que os alunos terem mais conhecimento da disciplina que o próprio professor”.

Estes professores, de uma forma geral, visualizaram um número maior de dificuldades relacionadas ao seu início como professores universitários do que nas suas experiências na escola, para que tal fato ocorresse, além dos pontos que foram expostos anteriormente, poderíamos chamar a atenção ao novos modos de pensar e agir que estes professores tiveram que se adequar, uma vez que estavam com uma nova e grande responsabilidade. Porém, agora não teriam muito a quem pedir ajuda, pois se encontravam em uma situação diferenciada à qual estavam na escola (quando poderiam recorrer a seus professores enquanto realizavam o curso de graduação). O curso de graduação não lhes dava embasamento para trabalharem com o Ensino Superior, e agora teriam que ensinar a ensinar, diferenciando do trabalho que era por eles desenvolvido na escola.

Os principais problemas dos professores investigados por Veenman apud Silva (1997) foram encontrados neste presente estudo, porém identificaram-se mais com a categoria “preocupações centradas em si próprio”, que foram geradas pela disciplina, pela carga horária, falta de tempo livre, conhecimento dos conteúdos que leciona, e ainda pelas condições materiais, revelando a preocupação dos professores em se integrarem e agirem de modo que os outros os aceitem.

Afirmando-se como professor

Os professores após terem passado pelo confronto inicial com a complexidade da situação profissional, experienciando e conhecendo o seu espaço profissional e as dificuldades por eles enumeradas, falam de um comprometimento que foi aos poucos se

intensificando.

Depois dos dois primeiros anos como professores universitários, para a maior parte destes professores, a carga horária que no início era de 12 horas semanais passou para 40 horas, acrescida da conquista da dedicação exclusiva (D.E.). Com isto as responsabilidades aumentaram e eles tornaram-se professores universitários com dedicação exclusiva (Brasil, 1987). Porém, entre a amostra de professores, somente um professor permaneceu desempenhando suas atividades em escolinhas de esportes coletivos, pois lecionava no turno da noite no Curso de Formação Superior e não possuía a D.E..

O “comprometimento definitivo”, é citado por Huberman (1993) como fazendo parte deste momento em que o professor compromete-se definitivamente com a sua profissão, havendo uma escolha de uma identidade profissional tanto para si como para os outros.

Foi notado que os professores após terem passado o período de entrada na carreira tornaram-se mais comprometidos quanto às suas intenções e preocupações quanto “ser professor”. Pode-se observar este fato nas expressões de um professor:

“No início da minha carreira eu estava em um ponto que poderiam me dar qualquer disciplina e a minha preocupação era dar o conteúdo... então o que foi mudando foi que consegui me inserir no processo educativo, entender que educar não significava administrar algumas regras como reprovar aluno por frequência, não deixar fazer aula se não estivesse de uniforme...vi que meu papel como educador me colocava muito além do que ministrar um conteúdo.”

Os professores apresentaram em seus relatos uma tranquilidade no desempenho da profissão e não mais se referem a possíveis inseguranças que possuíam no início. Relatam a existência de mais segurança, tranquilidade, uma melhor estruturação e exploração dos conhecimentos didático-pedagógicos, demonstrando uma maior preocupação com os objetivos do Ensino Superior, e uma menor preocupação consigo próprio.

Observações semelhantes foram encontrados no estudo de Betti & Mizukami (1997) quando analisaram a trajetória de vida profissional de uma professora de Educação Física aposentada, verificando que na análise da carreira dessa professora existiu diferenças entre o início da carreira e um certo tempo depois, não explicitadamente definido, e uma das diferenças foi o fato do professor iniciante não possuir segurança para ministrar aulas, como também a clareza dos objetivos da mesma; encontrando um jeito próprio de ministrar as aulas.

Huberman (1993) afirma que nem sempre o comprometer-se definitivamente é um ato fácil. O ato de “escolher” significa “eliminar outras possibilidades”.

Em termos de sentimento foram momentos vivenciados de forma positiva por estes professores que auxiliaram na sua afirmação enquanto professores.

Atitudes face às inovações e mudanças

Nas trajetórias profissionais dos professores no que diz respeito as atitudes frente às inovações e mudanças, os relatos permitem verificar que as atitudes, de uma forma geral, foram receptivas. Porém, existiram professores que demonstraram atitudes negativas em alguns momentos de suas vidas profissionais.

Os relatos apontam que cinco professores procuraram diversificar a sua forma de dar aula e que para eles cada situação pedagógica foi única, exigindo de cada um métodos e recursos diferentes, que foram sendo descobertos na medida em que mudava o nível de conhecimento desses professores. Então, a forma de dar aula estava em uma constante reconstrução porque eles também estavam constantemente se “reconstruindo” e renovando os seus conhecimentos.

O grupo de professores afirmou que possuía receio de cair na rotina, deixando muitas vezes serem influenciados pelo desânimo dos alunos para quem estavam dando aula, mas na sua maioria procuravam criar situações que lhes fizessem sair da rotina, analisando os motivos para que isto ocorresse, “mexiam na disciplina”, alguns procuravam se atualizar e montar estratégias adequadas para suas turmas, trocavam idéias com outros professores.

É interessante salientar que houve uma incoerência por parte de três professores que relataram que tinham receio de cair na rotina mas que ao mesmo tempo mantinham uma mesma forma de dar aula. Para estes professores o receio de cair na rotina não significa que inovaram ou fizeram algo para mudar, existindo um distanciamento entre o pensamento e a ação.

A trajetória de cinco professores foi marcada pelo desempenho de cargos administrativos (experiências mais evidente nos professores que ministravam disciplinas no curso de pós-graduação), demonstrando a satisfação em colocar esta experiência em suas vidas. Porém, o restante dos professores, tiveram pequenos momentos em que participaram de algum cargo administrativo e nesta pequena participação demonstraram que foi uma experiência negativa.

Quanto ao desempenho de cargos diversos, dentro da carreira docente, Huberman (1993) expõe que este interesse que o profissional possui está ligado à uma fase de diversificação; enquanto alguns professores procuram diversificar em relação a gestão da aula, outros procuram investir em mudanças institucionais assumindo cargos, ou até mesmo podendo acontecer as duas formas conjuntamente. Esta forma conjunta de

diversificação aconteceu no grupo em estudo, principalmente para aqueles que experienciaram positivamente os cargos administrativos.

Moraes (1991), em seu estudo que buscou investigar a finalidade de compreender as histórias de vidas de bons professores na área de ciências, observou que introduzir mudanças no trabalho e inovar foram algumas das características encontradas relacionadas ao bom professor, presentes ao longo de toda a profissionalização. Nesse sentido o referido autor encontrou duas forças na educação do professor:

“A primeira tende a manter o professor fazendo o que já domina perfeitamente. Esta força está relacionada ao medo de colocar em jogo a segurança de propostas e idéias bem exercitadas durante um longo período de tempo, (...) Entretanto, o bom professor é também corajoso. Ele compreende que só assumindo novos riscos, aceitando desafios para colocar em jogo sua segurança, somente desta forma ele pode avançar. Assim, pelo permanente assumir riscos, apesar do medo que representam, o professor aprende a conviver com a insegurança que representam inovações, atingindo um novo tipo de segurança que o habilita a lidar cada vez melhor com a incerteza e com o inacabado. (Moraes, 1996:107-108).

Com esta afirmação pode-se observar a importância que possui o interesse que os professores que apresentaram o receio de cair na rotina como também de procurarem a inovação em seu trabalho em assumir diferentes funções além da docente. Não foi intenção deste estudo investigar dentro da amostra, os bons professores, mas pode-se observar o quanto tais características são relevantes e são capazes de influenciar positivamente o seu desenvolvimento dentro da carreira.

Quatro professores foram buscar, em outros países, cursos de pós-graduação, para uma maior consolidação na profissão. Posteriormente, foram estes docentes que vieram fazer parte de um grupo maior de professores como orientadores de um programa de pós-graduação.

Para um dos professores que tiveram uma baixa no nível de investimento profissional, relacionou este aspecto com momentos da vida pessoal que o impediu de se afastar para realizar um curso de pós-graduação.

A percepção das próprias fraquezas e deficiências, a necessidade de uma compreensão mais aprofundada do próprio trabalho, são alguns dos motivos apontados por Moraes (1991, 1996), pelos quais os professores buscam os cursos de pós-graduação; e que mesmo que o professor seja capaz de lançar-se neste processo independente do grupo, um clima de mudança coletivo é muito importante para um progresso efetivo.

Quanto as atitudes frente às mudanças estruturais que aconteciam no local de trabalho, a maioria dos professores foi receptivo às mudanças que ocorreram, mesmo existindo uma diferenciação nesta aceitação. Dois professores foram agentes provocadores de mudanças (direta ou indiretamente) e dificilmente ocorreram mudanças que não tiveram os seus envolvimento, fato este que proporcionou à esses professores um comportamento favorável às modificações em seu ambiente de trabalho. Entre os professores receptivos a esse tema houve aqueles que foram mais maleáveis às mudanças e também à elas eram favoráveis, porque não afetaram a sua prática pedagógica. Houveram porém, professores que não foram flexíveis às mudanças que ocorreram em sua vida profissional, as quais acreditaram que afetaram o seu cotidiano pedagógico. A mudança curricular no curso de graduação pode ser considerada como uma das modificações que influenciou a trajetória de um dos professores.

Normalmente, com o avanço da idade, existe na literatura uma tendência, assim como também um dos pontos colocados por Huberman (1993), para que os professores tendem no sentido de uma maior rigidez e dogmatismo. Esta tendência, no caso destes docentes, foram porque as mudanças que aconteceram não lhes favoreceu, fazendo com que dois destes professores se tornarem queixosos a partir do meio de suas carreiras e para outro professor, este aspecto evidenciou-se no final da sua trajetória docente. De uma maneira geral as suas queixas estavam voltadas às mudanças estruturais no CEFD e das pessoas que ocupavam, no momento, cargos administrativos.

Relacionamentos interpessoais

Percebe-se, através da narrativa dos professores, com respeito aos relacionamentos pessoais que vivenciaram em seu local de trabalho, algumas considerações quanto aos alunos, aos colegas e à influência na carreira do professor das avaliações que vieram de ambas as partes.

Quando falaram do relacionamento com os alunos, é interessante colocar que foi observado duas formas diferenciadas de percebê-lo.

Os professores que ministravam aulas somente na graduação, que de uma forma geral eram disciplinas que possuíam um teor (essência) mais prático, limitaram o termo “relacionamento” à sala de aula, na relação professor-aluno, no clima agradável da aula, e podendo esta receptividade ser estendida à alguns momentos fora do contexto da sala de aula, como nos encontros nos corredores e na hora do cafezinho. Houve algumas considerações acerca de pequenas divergências/atritos que ocorreram entre estes professores e alguns alunos, porém considerada pelos professores como situações normais de convivência. Houve porém, entre estes professores que ministravam aulas na graduação, um que possuía, além de suas disciplinas, um cargo administrativo, no qual mantinha uma

relação muita intensa com os alunos de graduação, o que propiciava um contato maior, sem falar na necessidade pessoal que este professor possuía de ter um relacionamento próximo com seus alunos.

Quanto aos professores que tinham um envolvimento tanto com os alunos de graduação como de pós-graduação, perceberam o termo “relacionamento” como algo que ultrapassava a relação professor-aluno, acontecendo fora da sala de aula fazendo parte da sua convivência social. Mas esta manifestação afetiva mais intensa era oportunizada aos alunos de pós-graduação, com os quais possuíam uma relação de maior intimidade, uma vez que este grupo de alunos era menor e mais restrito, e as relações eram mais próximas, o que vinha a auxiliar a realização de projetos em conjunto.

Talvez um fator que possivelmente tenha contribuído para que o relacionamento dos professores que desempenhavam atividades com o curso de pós-graduação fosse mais intensa com seus alunos de pós-graduação, tenha ocorrido devido aos diferenciados envolvimento que estes professores possuíam com encargos administrativos, sala de aula e projetos de pesquisa, funções estas que absorvia a maior parte do tempo, o que os fazia, muitas vezes, dividirem os espaços de casa e de lazer e o tempo que tinham fora do período de trabalho com orientações com os alunos pós-graduandos, propiciando um relacionamento inter-pessoal maior, fato este que possivelmente pode ter sido proporcionado pela proximidade dos papéis de orientando e orientador.

Na relação professor-aluno, um outro ponto a ser considerado é o afastamento afetivo, aspecto este colocado por Huberman (1993) como provável de acontecer em uma fase mais avançada da carreira docente. Da amostra deste estudo, cinco professores disseram não ter havido algum momento na relação professor-aluno que fosse caracterizado por eles como um afastamento afetivo. Porém, este aspecto foi observado em três sujeitos desta amostra apresentando-se de forma diferenciada para cada um.

Para um destes professores, o afastamento afetivo com os alunos da graduação se deu devido a sua qualificação profissional que conseqüentemente lhe fez ter maior carga horária no curso de pós-graduação e assumir cargos administrativos, ficando seu tempo restrito limitando a relação com seus alunos de graduação à sala de aula. Mas apesar da limitação do tempo, esse professor colocou que como passava a maior parte do dia na Universidade, ele tinha que se sentir feliz em seu ambiente de trabalho, isto significava fazer um ambiente agradável e construir uma família acadêmica, o que foi feito quase que exclusivamente com os pós-graduandos. Com outro professor esse distanciamento se deu no final de sua carreira, quando teve que ministrar uma disciplina que não gostava muito e que também fazia muito tempo que não ministrava fazendo com que não viesse a ter um relacionamento afetivo realmente grande com seus alunos, porque não se sentia a vontade com a disciplina e também porque estava vivenciando o seu último

semestre como professor da Instituição.

Entretanto, o terceiro professor que se manifestou quanto ao distanciamento afetivo com seus alunos, cita que este sentimento esteve presente no início de sua carreira por ser muito jovem e que as aproximações criavam dificuldades. Porém, hoje, considera que houve uma mudança no comportamento das pessoas que favoreceu a aproximação, por ele ser uma pessoa mais introspectiva. Aqui cabe salientar que no início de sua carreira, este professor ministrava aulas somente para o curso de graduação e no decorrer de seu percurso profissional surge o curso de pós-graduação, o qual ocupou um espaço e atenção maior, proporcionando relações mais próximas entre orientador e orientando, podendo assim compreender o “afastamento”, que foi por ele colocado no início de sua profissão, sendo amenizado no decorrer da sua carreira.

Quanto ao relacionamento com os colegas no local de trabalho, os professores manifestaram que a relação em geral era boa, porém, salientaram que mantinham uma convivência maior com alguns e, com outros, uma relação estritamente profissional. As divergências de idéias aconteciam, mas apesar das diferenças havia o respeito entre eles.

Através das entrevistas pode-se verificar que esses professores possuíam alguns conflitos enquanto grupo profissional, e às vezes a convivência harmoniosa era quebrada. Conforme as palavras de um professor: “...o relacionamento é uma coisa muito complexa e difícil (...) com alguns colegas tínhamos relações mais próximas, com outros a relação se manteve tipicamente profissional; era possível conviver...”, percebe-se que apesar disto viviam de forma conciliatória e faziam a mediação, colocando a Educação Física como ponto central de suas discussões.

Pode-se verificar que no decorrer de suas carreiras os professores se manifestaram de forma diferenciada à importância dada à avaliação externa realizadas pelos alunos e colegas. Quatro professores colocaram que se mantiveram sensíveis frente à avaliação externa, perante as coisas que aconteciam e repensavam sobre as colocações que ouviam sobre si. Dois destes quatro professores, conseguiram expressar de uma forma mais detalhada como isto se deu, salientando que a importância maior para a avaliação ocorreu no início de suas carreiras no Ensino Superior, quando trabalhavam procurando atender ao que deles era esperado, e se comportavam de modo a preencher os comportamentos para que viessem a ter um bom desempenho e que fossem bem vistos, pois a avaliação externa tinha um poder destrutivo muito grande com relação à auto-estima. Mas, gradativamente foram se preocupando em agradar menos aos outros e selecionando de quem partia o julgamento, vendo o quanto esta pessoa poderia contribuir na sua profissão.

Os outros quatro professores se posicionaram indiferentes quanto à avaliação de recebiam de seus colegas e dos próprios alunos, não manifestando importância aos questionamentos de sua prática, demonstrando-se muitas vezes resistentes às colocações

externas que poderiam interferir na sua prática.

Holly (1992:88) aponta um aspecto interessante quanto a essa possível falta de abertura dos professores:

Quando os professores operam para proteger as suas próprias imagens, não estão tão abertos nem receptivos a novas experiências e novas aprendizagens como quando não dependem as suas energias em defesa própria. Na medida em que os professores desenvolverem a autoconfiança e a auto-aceitação, tornar-se-ão mais abertos e mais problematizador quanto às suas experiências.

Dessa maneira, observando os quatro professores que reagiam de forma indiferente às avaliações a respeito do seu trabalho, possivelmente se sentiam ameaçados em suas construções pessoais, tornando-se impermeáveis, o que de certa forma poderia colocar como protegendo a si próprios.

Huberman (1993) afirma que existe uma estreita relação da idade com o desejo negativo em relação as mudanças, porém este fato não pode ser considerado com os professores desse estudo, uma vez que também foi verificado que alguns desses professores afirmaram sentirem-se menos receptivos a mudanças no início da carreira, não se manifestando mais sensíveis à avaliação externa. O que poderia-se afirmar é que essas atitudes de não abertura em relação às mudanças teriam possivelmente uma relação maior com as características pessoais desses docentes.

Piéron (1988; 1996) é um dos autores que aponta as características dos professores como capazes de influenciar no desenvolvimento e nos resultados do ensino, citando entre elas: a experiência adquirida durante a formação profissional, as características pessoais como a motivação, inteligência, traços de personalidade, valores e atitudes. Da mesma forma que Carreiro Da Costa et al (1992) investigaram junto aos professores de Educação Física os principais indicadores de sucesso no exercício profissional, observando que as características pessoais receberam uma atenção especial por parte desses professores.

Loureiro (1997) também encontrou manifestações semelhante em seu estudo sobre o desenvolvimento da carreira de professores, evidenciando que não se poderá afirmar que a idade seja, portanto, um fator importante na determinação das atitudes face à inovação e mudanças.

Os últimos anos e a aposentadoria

Estes professores, nos últimos anos que antecederam a aposentadoria, não procuraram libertar-se progressivamente de suas atividades docentes, no intuito de consagrar mais tempo à si próprios. A postura geral não foi de desinvestimento frente à

carreira, as expectativas que houveram nos últimos anos, para a maioria dos professores, estavam voltadas à continuidade de sua profissão. Alguns professores relataram que não haviam pensado no que fazer após a aposentadoria, mas não chegaram a citar o descomprometimento nos anos que antecederam ao afastamento legal da função universitária.

O percurso final de um dos professores, foi marcado por uma quebra de entusiasmo, um descontentamento e uma amargura, relativo aos seus colegas de trabalho, falta de reconhecimento pelo seu empenho e dedicação dentro da Instituição. Este momento foi colocado por ele como o pior momento vivido dentro de sua profissão, e o que lhe fez repensar se continuaria a desempenhar a sua profissão em outra instituição depois da aposentadoria.

Quando a aposentadoria chegou na vida desses docentes, eles se encontravam na faixa etária que variava entre 48 e 55 anos de idade, o que na interpretação dos próprios professores é uma idade muito jovem para que a aposentadoria ocorresse. No momento da entrevista estes professores já estavam aposentados com um tempo que variava de 1 à 6 anos. Apesar de existir uma variação de 6 anos entre a primeira e a última aposentadoria, todos se aposentaram relativamente no mesmo contexto sócio-político do País, mudanças na lei da previdência, a qual terminou com a aposentadoria especial para professor do Ensino Superior, que era de 25 anos de serviço e contribuição para as mulheres e de 30 anos para os homens, e que estabeleceu prazo mínimo de idade vinculada à contribuição, eliminado a aposentadoria integral com vantagens.

Para a maior parte da amostra desse estudo a aposentadoria, embora tenha sido uma opção pessoal, chegou precocemente em suas vidas, antecipada por uma pressão externa, representada pela situação política que era vivida no Brasil pelo funcionalismo público. As desvantagens seriam maiores caso permanecessem em seus cargos, o que desencadeou na decisão de aposentar-se. Para esses professores, a aposentadoria, chegou no momento em que se encontravam no ponto mais elevado de suas potencialidades, enquanto pedagogo e pesquisador. A capacidade de produzir era sentida por eles como estando no seu auge, e talvez este tenha sido um dos motivos para que o desejo de parar não se manifestasse nesses professores.

Para os professores, este investimento profissional esteve presente até a aposentadoria e continua após a aposentadoria. Cinco dos oito professores continuam a exercer atividades profissionais relacionadas às de anteriormente, porém somente um desses cinco docentes não desempenha mais a função de professor no Ensino Superior, mas continua com as atividades relacionadas à Educação Física que já realizava anteriormente em seu estabelecimento. É interessante colocar que o único professor que questionou quanto o desejo de continuar na profissão, um tempo depois de aposentar-se recomeça as suas atividades ligadas ao ensino superior.

Dois professores exercem atividades ligadas à Educação Física porém, em um outro contexto que não é o da universidade; e somente um professor, encontra-se totalmente desligado de suas atividades profissionais

Com relação a este segmento final da carreira, Loureiro, (1997) observou em seu estudo sobre o desenvolvimento da carreira de professores, uma única professora que sentiu um forte desejo que não continuar na profissão, que correspondeu as características relatadas por um professor neste presente estudo. A insatisfação dessa professora estava marcada pela falta de entusiasmo e descontentamento relativo a diversos aspectos da situação profissional. Já nos resultados dos estudos realizados por Mizukami (1996), não observou próxima a aposentadoria um desinvestimento pessoal e institucional, já que todas as professoras continuaram a desempenhar atividades profissionais relacionadas às realizadas anteriormente.

A história de vida das pessoas é um fator muito importante na sua aposentadoria. De acordo com Garcia (1999), para pessoas que fazem do trabalho o ponto essencial de suas vidas, o fato de aposentar-se pode trazer alguns problemas para a vida desse sujeito.

Todos os professores manifestaram que o sentimento que predominou em relação à sua carreira foi o de satisfação. Ao sentimento de satisfação, foram associados alguns fatores para que tal ocorresse: o gosto de ser professor; o prazer de lidar com uma área de conhecimento que aprecia; a necessidade de ficar em movimento; orgulho pelas sanções e prêmios conquistados; e por poder unir outras áreas que apreciavam, transcendendo a área da Educação Física (psicologia, administração, filosofia,...).

Embora tenham citado a predominância da satisfação em suas carreiras, foram observados alguns fatores que interferiram negativamente em suas profissões, entre as quais poderia-se citar: a recompensa salarial que para os professores, no momento de suas escolhas profissionais, pareceu não ser um motivo importante, mas que no decorrer dos anos começaram a tomar consciência desta dimensão, e que no momento em que os professores conquistaram suas aposentadorias, tiveram os problemas financeiros amenizados pela união do salário da aposentadoria com o da segunda ocupação; relações interpessoais, principalmente por um colega que marcou de forma negativa as suas relações no trabalho (no relato de dois professores); comparação com outras profissões, onde os professores se posicionaram sobre a não valorização da Educação Física e que ela tomou uma conotação diferenciada quando estes sujeitos passaram a ser professores universitários. Aqui é interessante colocar uma passagem de um professor sobre um vestibular que realizou com o objetivo de provar aos professores de outra área, o nível cultural do professor de Educação Física

Essa observação vem ao encontro ao que foi colocado por Mattos (1994:87), referindo-se a satisfação no trabalho, afirmando que ela é “um resultado ou consequência

da experiência do indivíduo que trabalha, na relação com seus próprios valores, isto é, o que ele quer e o que ele espera de seu trabalho”.

Verifica-se também nessa amostra que o fato de ser “professor universitário”, talvez tenha sido um dos pontos mais elevados em relação à quem almeja a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos percursos profissionais dos professores deste estudo mostra, que existiu uma diversidade de trajetórias e conseqüentemente de fases, refletindo as múltiplas dimensões que foram envolvidas (pessoais, profissionais, contextuais).

Nessas trajetórias se sobressaíram algumas linhas no sentido das tendências gerais que foram identificadas em diversos estudos e que foram sintetizadas no modelo de desenvolvimento da carreira dos professores, elaborado por Huberman (1993).

Foi verificado uma maior freqüência de trajetórias formadas pela seguinte seqüência: entrada fácil - estabilização - diversificação, mas isto não acontece para todos os professores, mas sim para a maioria. Porém, a partir da fase de diversificação as fases aparecem mais diferenciadas.

Em geral, as trajetórias profissionais organizaram-se em torno de seis fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, conservantismo, serenidade e a fase de desinvestimento., não surgindo na mesma ordem e não foram todas vividas pelos professores.

Na entrada da carreira ocorreu o que poderia-se chamar de uma entrada “dupla”, pois estes professores tiveram duas entradas bem próximas uma da outra, caracterizada pela conciliação entre a escola e o Ensino Superior.

Ao serem observadas as entradas desses professores verifica-se que os aspectos de “descoberta” e “sobrevivência” andaram lado a lado, porém houve a sobreposição do primeiro em relação ao segundo, o que ajudou estes professores a terem inícios vividos relativamente fáceis.

A fase de estabilização, em um primeiro momento, se confunde em todos os sujeitos. Quando os professores começariam a estabilizar nas escolas (realizando o curso de formação e permanecendo ainda um tempo na escola após terem se formado), começam a exercer atividades na Universidade que os fez despedirem-se da escola e terem um novo início na carreira docente. Porém, este início não partiu do zero como teria acontecido na experiência com a escola, o que de certa forma veio a auxiliar o seu trabalho na Universidade Esta fase foi vivida pelos professores de uma forma positiva por todos, sendo marcada pela mudança do que seja educação, relatando que houve a diminuição da preocupação do “repassar” o conteúdo e comprometendo-se mais com a ação

educativa, aumentando o seu repertório didático-pedagógico.

A fase de diversificação esteve presente na trajetória de seis professores, acontecendo de duas formas. Ao mesmo tempo em que procuravam lançar mãos de uma série de experiências pessoais como diversificar e criar o material didático, métodos diferentes de avaliação, reestruturação das aulas e novas metodologias, procuraram também investir nas mudanças institucionais, possuindo uma grande motivação e empenho, assumindo cargos nos quais estivessem envolvido nas mudanças estruturais em termos de CEFD como também em termos de UFSM.

A procura constante por desafios por parte desses professores, fizeram com que a fase de diversificação ocorresse de forma mesclada no decorrer de toda a carreira, pois tinham um grande receio de cair na rotina.

A fase de questionamento marcou a trajetória de dois professores, porém geradas por motivos diferentes. Para um dos docentes ela foi impulsionada pelas mudanças estruturais no ambiente de trabalho que não foram aceitas por ele, interferindo em suas condições de trabalho e diminuindo a sua motivação frente à disciplina. Para o outro a fase de questionamento foi provocada por acontecimentos da vida familiar, levando-o a comentar que perdeu a direção, tanto na vida profissional como na pessoal, levando-o a fazer um balanço de sua vida, vindo a mudar o seu cotidiano ingressando como docente na Instituição na qual se aposentou. Para esses dois professores, a fase de questionamento ocorreu acima do meio da carreira, e indiferente dos motivos que levaram estes professores ao questionamento, foi vivenciado por eles um sentimento de desencanto e descontentamento frente a profissão.

A fase de conservantismo foi observada em quatro professores. Em suas entrevistas, os professores demonstraram, a partir do meio da carreira fazendo queixas e reclamando quanto aos acontecimentos diários da profissão. Entre os motivos que envolviam estas queixas foi observado a discordância entre os critérios que utilizava para avaliação dos alunos em relação aos critérios dos outros professores, em relação aos colegas de profissão e aos seus respectivos desempenhos em cargos administrativos.

A fase de serenidade foi vivida somente por dois professores, que foram os sujeitos que apresentaram uma trajetória mais harmoniosa em suas carreiras. Foram professores que sentiram nos acontecimentos diários de aula, a situação de confiança e segurança, chegando a prever esses acontecimentos. A fase de serenidade vivida como uma fase de mais espontaneidade em sala de aula, foi colocado pelos professores que a experiência que tiveram (os anos de trabalho com o ensino) foi o que mais os influenciou a viverem tal fase e nem tanto o conhecimento, começam a ter atitude mais espontânea em sala de aula.

A fase de desinvestimento amargo surgiu apenas no percurso profissional de um professor. O que desencadeou esta fase foi o seu papel dentro da Instituição frente

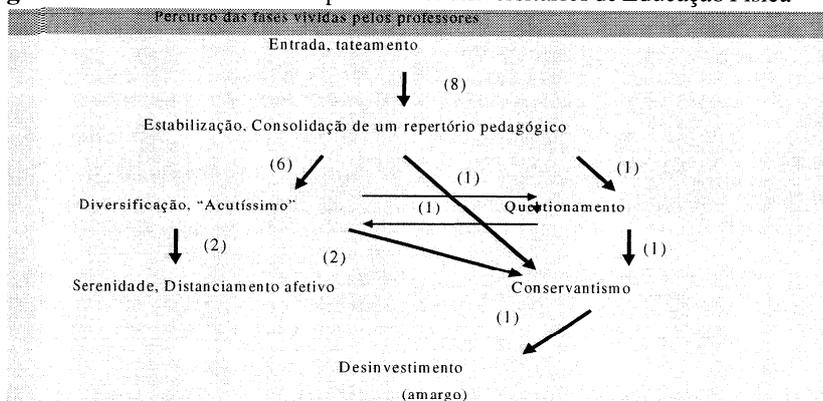
às reformas estruturais que aconteceram em termos de CEFD. Este professor chegou a repensar se continuaria a desempenhar a sua profissão, e nesta pausa para a reflexão disse que pensou na sua família e no gosto que sentia pela profissão. Dos sentimentos mais marcantes pode-se citar a mágoa e o desprezo. Sentiu a sua carreira interrompida por fatores externos, pois o seu desejo naquele momento era de continuar, porém o desgosto frente à Instituição foi crescendo e sentiu que estava sendo “mandado embora” e o sentimento de indignação foi aumentando, pois acreditava que merecia um tratamento melhor pela contribuição que deu, assim como os demais professores que já haviam se aposentado, e pelo orgulho que sentiu enquanto era professor, de fazer do CEFD o melhor do País.

Atualmente, sete destes professores (inclusive o professor que passou pela fase de desinvestimento amargo) continuam a exercer atividades profissionais relacionadas com as atividades que desenvolviam anteriormente. Embora, um único professor não tenha continuado a desempenhar as suas funções anteriores, não surgiu em sua trajetória profissional, a fase de desinvestimento pois, viveu os últimos anos de sua carreira com o desejo de continuar trabalhando como professor.

Os dados obtidos neste estudo proporcionaram informações relevantes para melhor compreensão de atitudes e sentimentos dos professores universitários nos diferentes momentos de suas vidas profissionais e forneceram elementos que se mostraram congruentes com o modelo teórico que serviu de referência, confirmando alguns fatos e colocando em evidência alguns pontos que são reflexo da especificidade de cada contexto.

O estudo individual dos percursos profissionais analisados pelas entrevistas, levou-nos à identificação de algumas fases, que procuramos organizar um percurso-tipo para estes professores, é importante que se coloque que se fez isso sem qualquer sentido determinista, tendo sempre presente o papel dos fatores pessoais e sociais, influência do meio no processo de desenvolvimento de cada indivíduo:

Figura 2 - Fases da Carreira dos professores universitários de Educação Física



Obs: O número entre parêntesis indica o número de professores que passaram pela referida fase.

No relato dos oito professores, aqui analisados, evidenciaram fases comuns partilhadas pelos professores, que resultou em trajetórias diferenciadas. Das várias seqüências possíveis previstas no modelo de Huberman (1993), foi encontrado neste presente estudo somente dois professores que se aproximaram de um percurso mais harmonioso, caracterizado pelo conjunto das seguintes etapas: diversificação - serenidade - desinvestimento sereno.

Nos outros seis professores existiram fases que caracterizaram alguns problemas em seus percursos, mas o mais problemático foi o professor que teve a sua trajetória profissional marcada pelo desinvestimento amargo.

Pode-se observar que os sujeitos pesquisados neste estudo vivenciaram um encurtamento nas fases da carreira, levando-nos a acreditar que isto foi gerado pela aposentadoria especial aos 30 anos de magistério, quando comparado ao modelo estabelecido por Huberman (1993), diferindo da realidade encontrada pelo referido autor, onde as professores se aposentaram na faixa etária dos 60 anos, fato este que se diferiu bastante em nossa amostra, quando os professores se aposentaram por volta dos 50 anos de idade. Este fato fez com que as fases da carreira fossem vivenciadas de uma forma mais rápida, indo ao encontro de nossa perspectiva inicial.

As informações obtidas através das percepções desses professores de sua trajetória profissional, vieram a reforçar a importância de conhecer sobre o desenvolvimento da carreira dos professores, histórias ricas em detalhes que vem a auxiliar a compreender os problemas, os sentimentos e as atitudes "deste modo de estar na profissão", docentes que estão cada vez a reformular as suas trajetórias, procurando afirmarem-se profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, I.C.R. & MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**. Vol.3, n.2, dez, 1997.
- BASIL. Decreto n. 94.664 de 23 de julho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos do que trata a Lei n. 7.596 de 10 de abril de 1987, Brasília, ano CXXV, n.139.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L.M., ONOFRE, M.S. et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação, prática**. Lisboa: Faculdade de Motricidade humana, 1992.
- GARCIA, M.T.G. "Auto-imagem na aposentadoria: mito e realidade". **A terceira Idade**. Ano X, n.16, maio, 1999.
- GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996.
- GONÇALVES, J.A.M. A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.141-169, 1992.
- GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.
- HOLLY, M.L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In Nóvoa, A. (org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.79-110, 1992.
- HOPF, A.C.O. Satisfação dos alunos do curso de Educação Física em relação a sua escolha profissional. In: 15º Congresso Internacional de Educação Física, Anais, Foz do Iguaçu, p.126, 2000.
- HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. Nova Iorque: Teachers College Press, 1993.
- LOUREIRO, M.I. O desenvolvimento da carreira dos professores, In Estrela, M.T. (org.), **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, p. 117-159, 1997.

- MATTO, M. G. de. **Vida no trabalho e sofrimento mental do professor de Educação Física da escola municipal: implicações em seu desempenho e na sua vida pessoal.** Tese de doutorado, USP, 1994.
- MAZO, J.Z. **A história do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria: um relato cronológico.** Monografia de Especialização, UFSM, 1992.
- MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: Reali, A.M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.). **Formação de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.
- MORAES, R. **A educação de professores de ciências: uma investigação da trajetória de profissionalização de bons professores.** Tese de doutorado. UFRGS, 1991.
- MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de vida de bons professores. **Educação.** n.31, p. 103-118, 1996.
- PIÉRON, M. **Pedagogía de la actividad física y el deporte.** Espanha: Unisport, 1988.
- PIÉRON, M. **Formação de professores. Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica.** Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In Estrela, M.T. (org.), **Viver e construir a profissão docente.** Porto: Porto Editora, p.51-80, 1997.

