

**FACULDADE MERIDIONAL - IMED
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Luciane Soares de Medeiros

**Percepções de carreira dos docentes vinculados a instituições de ensino superior
privadas empresariais**

Passo Fundo

2016

Luciane Soares de Medeiros

**Percepções de carreira dos docentes vinculados a instituições de ensino superior
privadas empresariais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional – IMED, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração sob a orientação da Prof. Prof. Dr. Jandir Pauli.

Passo Fundo

2016

CIP – Catalogação na Publicação

M488p Medeiros, Luciane Soares de
Percepções de carreira dos docentes vinculados a instituições de ensino superior privadas empresariais / Luciane Soares de Medeiros. – 2016.
82 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Meridional – IMED, Passo Fundo, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jandir Pauli.

1. Professores universitários. 2. Carreira profissional. 3. Instituições de ensino superior privado. I. Pauli, Jandir, orientador. II. Título.

CDU: 658.3:376

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

Luciane Soares de Medeiros

Percepções de carreira dos docentes vinculados a instituições de ensino superior privadas empresariais

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional - IMED, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Administração.

Conceito final: Aprovado.
Aprovado em 28 de abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Andrea Poletto Oltramari – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS



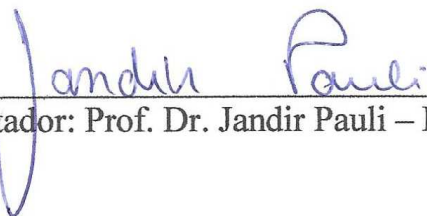
Prof. Dr. Carlos Costa – Faculdade Meridional, IMED



Profa. Dra. Cleide Fátima Moretto – Universidade de Passo Fundo, UPF



Profa. Dra. Shalimar Gallon – Faculdade Meridional, IMED



Orientador: Prof. Dr. Jandir Pauli – Faculdade Meridional, IMED

Dedico este trabalho à minha filha Laura, que
mesmo com sua pouca idade soube
compreender minha ausência durante o
período do mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida.

À minha família. Em especial, minha filha Laura e meu esposo Evandro, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência. Também aos meus pais Gilberto e Lúcia, meus irmãos Lisiane e Geovani, minha cunhada Aline, e minha madrinha Ângela, pelo incentivo e apoio nesta caminhada.

Ao Professor Dr. Jandir Pauli, meu orientador, que teve papel fundamental na orientação desta pesquisa.

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo suporte financeiro.

Aos docentes sujeitos da pesquisa, por terem aceitado participar das entrevistas e contribuírem com a construção deste estudo.

Enfim, agradeço a todos que de alguma forma colaboraram para esta conquista.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor,
mas lutei para que o melhor fosse feito. Não
sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não
sou o que era antes”.

Martin Luther King

RESUMO

O objetivo deste estudo é compreender as percepções dos docentes das Instituições de Ensino Superior Empresariais (IESEs) em relação aos modelos de carreira tradicional e autodirigida a partir das âncoras de carreira. Nessa direção, o aporte teórico da pesquisa assenta-se nos conceitos de carreira tradicional e carreira autodirigida de Hall e Mirvis (1996) e Hall (2002) e nos conceitos de âncoras de carreira desenvolvidos por Schein (1993, 1996). Ainda, para subsidiar o entendimento das especificidades da carreira docente em ensino superior, toma-se dos apontamentos de Cunha (2007), Isaia e Bolzan (2007), Huberman (2007), Pimenta (2012), D'Ávila (2013), Dias e Passos (2013), Melo et al. (2013) e Taffarel (2013). Para cumprir com o objetivo proposto, metodologicamente a pesquisa desenvolveu-se como um estudo empírico, de natureza qualitativa e caráter exploratório, através de entrevistas semi-estruturadas com uma amostra de nove docentes de IESEs localizadas na região norte do Rio Grande do Sul. A análise de conteúdo dos dados primários levantados, quais sejam: a) atuação docente em IESEs; b) âncoras de carreira; c) carreira. Assim, os principais resultados da pesquisa apontam que a amostra pesquisa percebe que as IESEs não fornecem estrutura suficiente para estabilizar suas carreiras, ou seja, não existe uma perspectiva para a carreira tradicional, o que os força a serem proteanos e buscar outras opções de fontes de renda e desenvolvimento da carreira. Ainda, obteve-se como resultado que os docentes ancoram suas percepções de carreira em todas as âncoras analisadas, mas, com maior vigor para a técnico funcional, autonomia/independência, dedicação a uma causa e estilo de vida. Conclui-se, enfatizando que a carreira docente é percebida pelos pesquisados como de suma relevância, especialmente considerando-a uma missão, um dom e uma forma de realização pessoal/profissional.

Palavras-chave: carreira profissional, docência no ensino superior, âncoras de carreira, carreira tradicional, carreira autodirigida.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the perceptions of teachers of the Business Higher Education Institutions (IESEs) compared to traditional career models and self-directed from the career anchors. In this line, the theoretical research contribution is based on the concepts of traditional career and self-directed career by Hall e Mirvis (1996) e Hall (2002) and the concepts of career anchors developed by Schein (1993). Even, to support the understanding of the specifics of the teaching career in higher education, is taken from notes by Cunha (2007), Isaia e Bolzan (2007), Huberman (2007), Pimenta (2012), D'Ávila (2013), Dias e Passos (2013), Melo et al. (2013) e Taffarel (2013). To accomplish the proposed objective, methodologically, the research develops as an empirical, qualitative and exploratory, through semi-structured interviews with a sample of nine teachers from IESEs located in the northern region of Rio Grande do Sul. A content analysis of primary data collected, namely: a) teaching practice in IESEs; b) career anchors; c) career. Thus, the main results of the research show that the sample survey realizes that IESEs not provide enough structure to stabilize their careers, in another words, there is no prospect for traditional career, which forces them to be proteanos and seek other sources of options income and career development. Still, it was obtained as a result that the teachers based their career perceptions in all analyzed anchors, but more effective for functional technical, autonomy / independence, dedication to a cause and lifestyle. The conclusion, emphasizing that the teaching profession is perceived by respondents as of paramount importance, especially considering it a mission, a gift and a form of personal / professional achievement.

Keywords: career, teaching in higher education, career anchors, traditional career, self-directed career

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNDES: Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social

Bovespa: Bolsa de Valores de São Paulo

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPI: Equipamentos de proteção individual

FAPERGS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

IES: instituições de ensino superior

IESE: Instituição de Ensino Superior Empresarial

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MIT: *Massachusetts Institute of Technology*

SEMESP: Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Carreira: conceitos essenciais	17
2.1.1 Tipos de carreira: tradicional e autodirigida	20
2.1.2 Âncoras de carreira	21
2.1.2.1 Aptidão técnico-funcional	23
2.1.2.2 Aptidão administrativa geral	24
2.1.2.3 Autonomia/independência	25
2.1.2.4 Segurança/estabilidade	26
2.1.2.5 Criatividade empreendedora	27
2.1.2.6 Vontade de servir/dedicação a uma causa	28
2.1.2.7 Puro desafio	29
2.1.2.8 Estilo de vida	30
2.1.3 Carreira docente no ensino superior	31
2.1.3.1 Carreira docente no ensino superior em IESEs	36
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	39
3.1 Delineamento da Pesquisa	39
3.2 Técnica de Coleta de Dados	40
3.3 Técnica de Análise de Dados	42
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	44
4.1 Atuação Docente em IESEs	44
4.2 Âncoras de Carreira	49
4.2.1 Aptidão técnico funcional	49
4.2.2 Aptidão administrativa geral	51
4.2.3 Autonomia/independência	54
4.2.4 Segurança/estabilidade	57
4.2.5 Criatividade empreendedora	59
4.2.6 Dedicação a uma causa	61
4.2.7 Puro desafio	63
4.2.8 Estilo de vida	66
4.3 Carreira Docente em IESEs	69

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada	79

1 INTRODUÇÃO

As empresas têm experimentado grandes mudanças, na medida em que o novo ambiente da globalização vai acirrando a competição entre elas. Assim, estabelecem-se fatores diversos, como estruturas mais horizontais, ambientes de trabalho cada vez menos rígidos e a inclusão de novas tecnologias. É importante salientar que, dentre esses fatores, o que parece gerar maior impacto é a tecnologia, a qual tem modificado muito o mercado de trabalho, provocando, entre outros direcionamentos, a diminuição de postos de trabalho, a extinção de determinadas funções e o aparecimento de outras. Isso implica, por consequência, que os indivíduos - colaboradores, empregados, funcionários, ou outros termos que se possa utilizar para designar o capital humano das organizações - sejam obrigados a desenvolver, por exemplo, dadas competências para dar conta dessas novas demandas.

Assim, a carreira, ou a trajetória profissional, tradicional vem sendo suplantada e cria novas oportunidades e necessidades de interação indivíduo-empresa. Nessa direção são oportunas as palavras de Bohlander, Snell e Sherman (2005, p. 175), segundo os quais, os cargos estão se transformando em mais flexíveis em função das mudanças e as organizações estão escolhendo maneiras diferentes de configurar o trabalho, levando em conta os interesses e formações dos funcionários. Ainda, a necessidade de mudança tecnológica e inovação, mostram que as habilidades que são consideradas nos dias de hoje podem ser obsoletas amanhã.

Pensar essas alterações do mercado de trabalho, do ambiente organizacional, pressupõe pensar as implicações que essas geram sobre a carreira, provocando a necessidade de adaptações ou, até mesmo, estagnação em função da dificuldade de operar a mudança, gerando insucessos, dificuldades de avanço entre outros problemas. Ambas as condições ratificam a necessidade de que se pense a carreira profissional em função das características do mercado contemporâneo, que impõe às organizações novas formas de compreensão da carreira de seu capital humano. É justamente esse (re) pensar a carreira profissional que embasa, justifica e fundamenta a problemática e os objetivos desse trabalho de pesquisa.

Carreira, segundo Lacombe (2005, p.62), “é uma série de posições exercidas por uma pessoa ao longo de sua vida profissional”. Derivado desse conceito pode-se compreender o significado de carreira tradicional, que normalmente é associado à ideia de uma relação perene entre empregador e empregado, de forma vertical e linear. De acordo com Bendassolli (2009), ainda muito presente na contemporaneidade, essa noção de tradicional está assentada na ideia de que a carreira está unicamente ligada à noção, herdada da sociedade industrial, de

emprego e tempo de serviço. Não se tem espaço para questionar as maneiras de pensar as novas formas de como o trabalho pode ser realizado, de como a carreira pode ser conduzida.

Como alternativa a esse pensamento tradicional, ultrapassado em virtude das características atuais do mercado, surge, entre outras concepções, o conceito e o direcionamento de carreira autogerida. Hall (2002) descreve que, num quadro de mudanças ocupacionais, por meio da carreira autogerida os indivíduos passam a gerenciar sua própria carreira, dando ao trabalho um significado que vai além da subsistência, trazendo um sentido de autorealização e autoexpressão.

Para pensar a carreira profissional nos tempos atuais, são sumários os direcionamentos de Schein (1993), especialmente levando em conta o direcionamento das âncoras de carreira. Nesse sentido, para o autor, âncoras de carreira ou inclinações profissionais podem ser definidas como elementos da realidade de um indivíduo que irão definir suas preferências por determinada ocupação, carreira, empresa ou oportunidade. São âncoras de carreira, por exemplo, autonomia e independência e serviço e dedicação a uma causa.

Compreendendo que as âncoras de carreira, desenvolvidas por Schein (1993), podem ajudar a explorar com maior profundidade os aspectos dos dois tipos de carreira citados (a tradicional e a autogerida), uma vez que contribuem para o delineamento da maneira como os indivíduos conduzem suas atitudes em busca do equilíbrio entre seus projetos pessoais e profissionais. Assim, saber quais as diretrizes que guiam os planos de carreira e fazer uma análise da trajetória profissional pode ajudar no reconhecimento de valores, necessidades e habilidades pessoais, reduzindo a chance de possíveis conflitos entre as expectativas geradas pelos indivíduos e a realidade que é encontrada no mercado de trabalho.

Delimitando-se essa temática, conduz-se a reflexão para os contextos de trabalho/carreira enquanto docentes no ensino superior, onde se revela, em paralelo, um quadro de expansão no número de profissionais em atuação¹ e, ao mesmo tempo, uma problemática no sentido da carreira, ou seja, da profissionalização docente. De acordo com Dias e Veiga (2013), existe uma dificuldade em identificar a própria identidade profissional dos docentes das Instituições de Ensino Superior (IES), ainda, os professores não “reagem como categoria profissional, com sindicatos pouco atuantes nesse terreno de

¹ Especificamente para a realidade brasileira, vive-se desde os anos 1970 o processo de expansão exponencial desse nível de ensino. Em particular nos últimos anos, utilizando-se dos dados de recente pesquisa divulgada pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (SEMESP), Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015, revela-se que o número de IES no Brasil esteve em constante ascensão nos últimos 13 anos, com um crescimento total de 102,6%, considerando o período de 2000 a 2013, totalizando 2.391 instituições: 2.090 IES privadas e 301 públicas. De acordo com a referida instituição, em 2013 havia cerca de 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%), esses atendidos por mais de 778 mil profissionais, dos quais 384 mil são docentes (SEMESP, 2015).

discussão, ausência de um código de ética da profissão, gerando pouca valorização e um deslocamento da docência como categoria profissional, relegada à simples ocupação” (op. cit., p.8). Dito de outra forma, os professores das IES, muitas vezes, não se veem como profissionais, assim sendo, não conseguem gerir suas carreiras nem tampouco desenvolvê-las.

Delimitando-se ainda mais essa problemática foca-se nos profissionais docentes das Instituições de Ensino Superior Privadas Empresariais (IESEs). Em virtude das grandes transformações que ocorreram nesse setor econômico a partir dos anos 2000, em função da abertura por parte do Estado brasileiro ao aumento de vagas no ensino superior, houve o incremento de matrículas e, em consequência, da contratação e atuação de profissionais docentes. Um estudo setorial do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) publicado em 2008 indicou a tendência de aumento da participação das IESEs na oferta de ensino superior no Brasil. Os autores desse estudo analisaram os dados do Censo da Educação Superior e elencaram que as agudas transformações dos últimos anos estabeleceram condições para o surgimento desse tipo de instituição, sendo algumas dessas até com capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa). Caracterizando, dessa forma, um mercado da educação no qual essas instituições trabalham disputando os alunos do ensino superior e visando seu lucro e crescimento de seu *marketshare* (SÉCCA; LEAL, 2008, p. 104).

As características essenciais das IESEs são as seguintes: 1) em geral, são organizadas em pequenas faculdades, priorizando o ensino e com poucas ações em pesquisa e extensão; 2) foram fundadas recentemente e, portanto, não são reconhecidas socialmente pela relevância do serviço oferecido; 3) atuam em pequenas e médias cidades espalhadas pelo interior do país; 4) não oferecem planos de carreira no sentido tradicional e a maioria dos professores são contratados como horistas, dividindo sua atuação profissional com outras fontes de renda; e, por fim, 5) são mais afetadas pelas oscilações do mercado.

Tais instituições contam com profissionais que, não raras vezes, não se debruçam sobre a discussão ou o direcionamento de suas carreiras, exercendo-as mais do que as pensando. Aliado a isso, é importante salientar que em muitas dessas instituições prevalece um ambiente onde o conceito de carreira tradicional foi rompido, deixando de lado a ideia de uma relação duradoura entre docentes/ instituições com progressão de carreira linear e vertical gerando insatisfação aos profissionais docentes que ali atuam e à organização como um todo, e um desafio à Gestão de Pessoas. Assim sendo, estabelece-se uma demanda: é premente que se pense, para melhor gerir, a carreira do profissional docente das IESEs. A partir dessa constatação, define-se como problema de pesquisa para este trabalho: quais são as inclinações

de carreira dos docentes das IESEs compreendidas a partir das âncoras de carreira propostas por Schein?

A partir da delimitação da problemática, define-se como objetivo geral deste estudo é *verificar as inclinações de carreira dos docentes das IESEs a partir das âncoras de carreira de Schein*. Como objetivos específicos definem-se: a) compreender as percepções de carreira dos docentes a partir dos modelos de carreira tradicional e autoridígida; b) apresentar o contexto da atuação docente nas IESEs; c) apresentar evidências empíricas que ajudem a compreender a percepção de carreira dos docentes que atuam nesse novo contexto acadêmico.

Retomando-se o conceito de carreira, recém evidenciado a partir de Lacombe (2005), pode-se agregar os posicionamentos de Dutra (1996), Milkovich e Boudreau (2000), Bohlander, Snell e Sherman (2005), e do próprio Schein (1993, 1996), autor base para esse estudo, evidenciando-se que consiste nas sequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa dentro de uma/várias organização/ções, definindo sua trajetória profissional.

Em suma, a carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade. Dos conceitos explicitados por esses autores, depreende-se a importância do planejamento de carreira, dito de outro modo, a premência - para a empresa/organização e para o indivíduo/colaborador - de que a sua carreira seja gerida através de um planejamento sólido, consistente, que impacte em melhorias à vida do empregado e à produtividade e competitividade do empregador, assegurando o desenvolvimento da carreira.

Expõem Milkovich e Boudreau (2000, p. 301) que as carreiras se desenvolvem por meio da interação entre as escolhas do empregado ao buscar suas aspirações e as escolhas da empresa ao proporcionar as oportunidades que promovam as metas organizacionais. Na mesma direção, Dutra (1996, p. 17) expõe que a administração de carreiras² é, atualmente, a resposta mais completa para as necessidades da empresa moderna na Gestão de Pessoas. Esta demanda surgiu após a Segunda Guerra Mundial, com o crescimento da complexidade organizacional das empresas. Cita o autor, ainda, como marco da administração de carreiras, a década de 60, diante do aumento da complexidade técnica das empresas e da expansão dos mercados, bem como de um maior estímulo para as pessoas pensarem sobre seu modo de vida. Como reflexo disso surgem as primeiras preocupações dos autores com o assunto, as

² Segundo Milkovich e Boudreau (2000, p. 301), “a administração da carreira é o processo pelo qual a organização seleciona, avalia, dá atribuições e desenvolve os empregados, para obter um grupo de pessoas qualificadas a atender às necessidades futuras”.

quais se consolidam somente na segunda metade da década de 70. É somente na década de 80 que há uma consolidação da prática de administração de carreiras nas empresas.

No entanto, ainda nos tempos atuais, o planejamento e o desenvolvimento das carreiras ainda é questão a ser compreendida e efetivada em muitas organizações. Bohlander, Snell e Sherman (2005), afirmam que a gestão de carreira é um tema essencial, tanto para os novos, como para os antigos colaboradores, bem como para a organização como um todo, sendo que essa deve considerar o clima das mudanças impostas na atualidade e a exploração máxima das habilidades e conhecimentos dos indivíduos, constituindo-se, assim, numa ação desafiadora.

Nesse sentido, justifica-se a realização deste estudo, que consubstancia a necessidade de pesquisar os pontos de vista dos indivíduos que estão inseridos em contextos laborais, especificamente em IESs, de modo a compreender as formas de condução de suas carreiras. Para Dutra (1996), o ambiente em que os indivíduos estão inseridos os força a preparar e planejar as suas carreiras, uma vez que as diversas oportunidades profissionais requerem que os indivíduos tenham posicionamentos conscientes em relação à sua vida profissional. Ainda, pode-se dizer que é cada vez maior o reconhecimento do constante crescimento e da responsabilidade de cada indivíduo com sua carreira, fazendo com que as expectativas e necessidades profissionais sejam/devam ser analisadas frequentemente. O mesmo autor enfatiza ainda que, a administração da carreira é fundamental para que os indivíduos moldem os seus projetos de vida aos projetos das empresas em que atuam. Assim, é possível receber o suporte para planejar a carreira profissional, considerando o conhecimento dos pontos fortes e fracos que devem ser aprimorados.

Para além da compreensão do indivíduo que está trilhando a sua carreira, este estudo justifica-se, também, pela importância que assume como fonte de dados que permitem uma maior gestão dessa carreira por parte do setor de recursos humanos/gestão de pessoas. Isso, considerando ser de suma importância essa elucidação (dos motivos, das necessidades, dos valores, das âncoras enfim) para o planejamento e desenvolvimento de carreiras a partir de práticas eficientes da área de gestão de recursos humanos com a realidade atual desses contextos (IESs). Dito de outra forma, pauta-se a importância da realização desse estudo, também, por considerar que explorar a forma como esses indivíduos conduzem suas carreiras faz com que os gestores das empresas tenham maior conhecimento sobre o assunto, ajudando-os a programar práticas condizentes com a realidade em que atuam.

Considerando que o encontro das necessidades individuais com as necessidades organizacionais tem forte influência sobre as trajetórias profissionais dos indivíduos, ressalta-

se a validade e a pertinência do estudo das motivações, inclinações e diretrizes profissionais a partir do conceito de âncoras de carreira. Assim, buscando-se cumprir com os objetivos propostos para este estudo, almeja-se estar dando uma contribuição não só com o contexto em questão (IESEs), mas com a produção acadêmica em nível de pós-graduação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esse tópico apresenta conceitos gerais e orientações acerca de carreira, abordando-se em seguida os tipos de carreira, com foco na tradicional e na autogerida, para após tecer considerações acerca das âncoras de carreira, indicando-as e esclarecendo-as. Na sequência, de forma breve, mas não menos importante, discorre-se sobre a carreira docente no ensino superior, focando-se especialmente nas principais características dessa e em suas fases.

2.1 Carreira: conceitos essenciais

A carreira é vista por London e Stumpf (1982) como uma sequência de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de um indivíduo. Para esses autores, a carreira é composta de diversos estágios e de transições que são reflexos de necessidades, motivos e aspirações individuais, bem como de expectativas e imposições da organização e da sociedade. Pode-se dizer que esse ponto de vista, não restringe a carreira à profissão ou à mobilidade vertical e nem é ampla ao ponto de englobar qualquer atividade ou experiência da vida, mas é uma visão que abrange também os trabalhos voluntários ou informais dos indivíduos.

A palavra carreira, em seus diferentes significados, pode ser aplicada exclusivamente ao processo seguido por alguém com uma profissão ou alguém que tenha uma vida profissional bem definida e busca progressos constantes, igualmente pode se relacionar a forma como a vida profissional de um indivíduo se desenvolve ao longo do tempo e como é vista por ele (SCHEIN, 1996). Retoma-se alguns conceitos de carreira já expostos no capítulo introdutório, mas que aqui se fazem importantes. Carreira, segundo Dutra (1996, p. 17), são as sequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. Lacombe (2005, p.62), considera que carreira “é uma série de posições exercidas por uma pessoa ao longo de sua vida profissional”.

Tais descrições limitam a carreira à dimensão do indivíduo, sem explicitar a heterogeneidade dinâmica das empresas e da sociedade de hoje em dia. Tal posicionamento, no entanto, parece ficar evidente em conceitos dados por outros autores. Milkovich e Boudreau (2000, p. 301) expõem que as carreiras se desenvolvem por meio da interação entre as escolhas do empregado ao buscar suas aspirações e as escolhas da empresa ao proporcionar as oportunidades que promovam as metas organizacionais. Estudos de Dutra (1996) fazem referência de que a carreira seria um ajustamento entre o projeto da empresa e o projeto do

indivíduo. Ou seja, a empresa dá o suporte necessário para que os indivíduos idealizem suas expectativas de futuro naquela empresa, enquanto explora os pontos positivos dos trabalhadores, apostando em um alto grau de comunicação e transparência na relação empregador-empregado.

Ainda na busca por identificar concepções que perpassam o conceito de carreira, são pertinentes as considerações de Hall (2002) ao mostrar quatro significados diferentes que os indivíduos dão ao termo *carreira*:

- a) Carreira como mobilidade vertical, independentemente da área, profissão ou organização;
- b) Carreira como profissão, tais como médico, advogado, professor;
- c) Carreira como sequência de empregos durante a vida, significado que parte do princípio de que todos os trabalhadores têm carreira, independentemente da direção *up/ down*;
- d) Carreira como sequência de experiências relacionadas a funções ao longo da vida, não se limitando a funções profissionais.

Observa-se que Hall (2002) assim como Motta (2006), consideram para o conceito de carreira, não só aspectos do indivíduo enquanto trabalhador, e aspectos da empresa em si, mas sim fatores da vida do sujeito como um todo. Para Motta (2006), a definição de carreira pode envolver a perspectiva de desenvolvimento, uma vez que independente das organizações, as carreiras são construídas como uma sequência de percepções individuais, atitudes e comportamentos que permitem enxergar um desenvolvimento e um êxito nas experiências de trabalho e de vida de um indivíduo.

Considerando tais significados, se faz necessário pensar que carreira como mobilidade vertical ou profissão é restrito demais, ao mesmo tempo em que, considerá-la como história de vida é muito amplo. Mostra-se, assim, um campo complexo. Pode-se dizer que o ingresso no mercado de trabalho é um momento muito importante na vida das pessoas, uma vez que é através do trabalho que é possível obter a satisfação e a qualidade de vida que cada indivíduo precisa e deseja. Sendo assim, a carreira tem papel fundamental na busca dos objetivos humanos/individuais, assim como nos organizacionais. A contemporaneidade impõe às organizações novas formas de compreensão da carreira de seu capital humano.

Conforme Dutra (1996, p. 15), estas questões são marcadas pela ruptura de vários paradigmas, causados por mudanças aceleradas na tecnologia, na gestão e nos valores sociais, o que acarretam em mudanças que têm gerado um ambiente volátil e incerto, em que a redução do ciclo de vida de um produto, o maior nível de exigência dos mercados consumidores, a globalização dos mercados, o crescimento da produção personalizada, entre

outros, vêm alterando os padrões de concorrência e, por conseguinte, da oferta e demanda de empregos. Na visão de Milkovich e Boudreau (2000, p. 301),

[...] o desenvolvimento da carreira engloba a administração da carreira e o planejamento da carreira e aplica-se a todos os empregados, ainda que boa parte de suas atividades esteja tradicionalmente ligada aos cargos hierárquicos mais altos. Isso está mudando à medida que as organizações se reestruturam para enfatizar as competências e contribuições dos empregados de nível hierárquico mais baixo.

Observa-se ao se analisar os diversos conceitos, bem como as considerações a respeito de administração e desenvolvimento de carreiras, que se caminha para a consideração de carreira como resultado de esforços individuais e organizacionais. A carreira deve ser gerida pela empresa, assim como pelo indivíduo que nela faz “carreira”. Assim compreendendo, é possível afirmar que diversos comportamentos e efeitos psicológicos do trabalhador são parte da sua carreira, uma vez que o trabalho significa (e é significado) pela sua experiência de vida.

Na direção dessa visão mais ampla do conceito de carreira, pode-se dizer, ainda, que carreira pode expressar, ao mesmo tempo, emprego assalariado ou atividade não remunerada; pertencimento a um grupo profissional (sindicalizado ou não) ou a manifestação da mais pura idiossincrasia (a carreira de um artista); vocação (algo que alguém faz com alto nível de comprometimento afetivo); ocupação (algo que alguém faz por necessidade ou obrigação); posição em uma organização (associada a passagens por diversos cargos na hierarquia institucional); trajetória de um indivíduo que trabalha por conta própria; uma fonte de informação para as empresas alocarem recursos (humanos); ou, então, um roteiro pessoal para a realização dos próprios desejos (BENDASSOLLI, 2009).

O mesmo autor ainda completa essa ideia mais ampla e abrangente do conceito de carreira, afirmando que no novo cenário organizacional é importante admitir que as carreiras são adaptadas através de movimentos físicos (como por exemplo a troca de emprego ou de empregador) e pela compreensão de que o indivíduo dá a esses fatos (como por exemplo o fato de ver a demissão como uma nova oportunidade de carreira ou como uma derrota), valores diferentes. Para este mesmo autor, as novas carreiras são determinadas como uma sequência de experiências importantes que o indivíduo acumula no decorrer de sua vida, dentro ou fora da organização.

Os conceitos essenciais para designar carreira elucidam a complexidade das mesmas, como já dito, mas também direcionam por compreender quais são os principais tipos ou

concepções de carreira que hoje perpassam os ambientes organizacionais. Objetivo para o próximo ponto.

2.1.1 Tipos de carreira: tradicional e autodirigida

Neste cenário de mudanças em que vive o mercado organizacional, como já posto no capítulo introdutório, um dos fenômenos afetados nesse contexto é a carreira, fazendo com que o modelo tradicional, que normalmente é associado à ideia de uma relação perene entre empregador e empregado de forma vertical e linear, seja rompido. Ou seja, muda-se a noção de que a carreira está unicamente ligada à noção de emprego e tempo de serviço herdada da sociedade industrial (BENDASSOLLI, 2009).

Em tempos remotos, era possível dizer que o conceito de carreira tinha apenas o significado de emprego assalariado. Com o passar do tempo entram fatores que alteram este formato e o sentimento de pertencer a um grupo profissional, a ocupação e a vocação, por exemplo, se tornam determinantes na posição que um profissional ocupa em uma empresa bem como sua trajetória pessoal como um empreendedor ou ainda a um roteiro pessoal para a realização dos próprios sonhos (BENDASSOLLI, 2009).

O modelo de carreira tradicional prevaleceu até os anos 80, baseado na noção de emprego herdada da sociedade industrial. Conforme Bendassolli (2009), o empregado faz uma troca com a organização: ele se dedica à empresa e é fiel à mesma em troca de segurança e estabilidade. Martins (2001) afirma que a carreira tradicional encontra-se estreitamente relacionada ao trabalho assalariado e aos ocupantes das organizações. Dentro dessa perspectiva, o autor destaca três limitadores para o conceito de carreira tradicional: o primeiro é a perspectiva de crescimento (progressão vertical) na hierarquia, ganhando status e reconhecimento financeiro; o segundo é a associação da carreira à profissão. Segundo essa concepção, um professor, um médico ou um sacerdote teria uma carreira, enquanto um funcionário do comércio, por exemplo, não a teria; por fim, o terceiro trata-se da pressuposição de uma estabilidade em que o indivíduo sempre exerceria funções relativas à sua profissão até o fim da sua carreira.

Hall (2002) descreve o quadro de mudanças ocupacionais como “expansão da identidade” através do que tituló de “carreira proteana”. Este termo faz referência ao Deus Proteos que, de acordo com a mitologia grega, tinha capacidade de mudar de forma de acordo com sua vontade. Assim, pode-se dizer que “expansão da identidade” nada mais é do que a ampliação do repertório psíquico, o qual é fruto dos relacionamentos e experiências da

trajetória profissional. Então, o trabalho tem um significado que vai além da subsistência, trazendo um sentido de autorealização e autoexpressão, que suplantam as ideias da carreira tradicional.

Na identificação de uma nova visão de carreira, toma corpo as concepções de carreira autodirigida. Ao contrário da carreira tradicional, caracterizada pelo sucesso vertical, no qual as diretrizes são dadas pela organização e não pelo indivíduo, a carreira autodirigida deve possibilitar o crescimento em “espiral” do indivíduo, onde os funcionários têm mobilidade entre as diversas funções e setores da empresa (SCHEIN, 1996).

O conceito de carreira autodirigida foi criado por Hall e Mirvis (1996) para definir um processo em que o indivíduo, não a organização, está gerenciando sua carreira. Nesse modelo, as estratégias de ação podem ser redirecionadas em determinados momentos para atender às necessidades dos sujeitos. Tal direcionamento “consiste de todas as variadas experiências da pessoa em educação, treinamento, trabalho em várias organizações, mudanças no campo ocupacional, etc.” (HALL; MIRVIS, 1996, p.198). Ainda segundo os autores, as próprias escolhas pessoais de carreira e a busca por autorrealização da pessoa autodirigida são os elementos integrativos e unificadores em sua vida. O critério de sucesso da carreira é, portanto, interno e não externo.

Contudo, a consideração desse novo modelo em ambientes organizacionais bem como os resultados para a vida do indivíduo trabalhador ainda são pouco explorados. Parece-nos prudente explorar esses aspectos a partir das âncoras de carreira, propostas por Schein (1993). Direcionamento que se destaca no próximo tomo.

2.1.2 Âncoras de carreira

A partir do conceito de carreira proposto por Schein (1993), depreende-se duas dimensões da mesma: externa e interna. O autor considera carreira externa a forma como a vida profissional de uma pessoa se desenvolve ao longo do tempo; e carreira interna a forma como esta carreira é vista pela pessoa.

Para além dessas direções, surge a definição de Schein (1993), para o termo âncora - concebida como uma combinação de áreas percebidas de talentos, competência, valores e motivos dos quais não se abre mão quando se depara com a necessidade de fazer escolhas em sua profissão. Sendo assim, as âncoras de carreira são predisposições pessoais que podem ser guia nas decisões que se referem à carreira individual e têm como objetivo analisar o

conhecimento da pessoa, tendo como base as suas motivações e habilidades ocupacionais, no intuito de orientar e integrar as experiências profissionais.

Com isso, pode-se dizer que as âncoras de carreira servem para organizar experiências que o profissional possui, verificar quais áreas de contribuição apresentam-se no decorrer de sua trajetória e definir os padrões de ambição e de sucesso que o profissional pode traçar para si mesmo. Assim, o conceito de âncoras de carreira explica os padrões dos motivos que conduzem às tomadas de decisões de escolha profissional. Tais padrões observam a autopercepção de talento, motivos e valores que auxiliaram a guiar, mudar ou estabilizar a carreira dos indivíduos.

Os estudos sobre carreira de Edgar Schein foram desenvolvidos na *Sloan School of Management*, do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), com 44 alunos de MBA, todos do sexo masculino, durante 12 anos, utilizando entrevistas para investigar a história de trabalho, bem como as razões das decisões relacionadas à carreira no período de 1961 a 1973. As primeiras entrevistas foram realizadas em 1961, quando os alunos cursavam o último ano do mestrado e novamente realizadas seis meses após a conclusão do curso (1962), um ano depois de diplomados (1963), quatro anos depois (1967) e, por fim, 11 anos após a conclusão do curso (1973). Com esse estudo longitudinal foi possível elaborar um minucioso histórico profissional onde os participantes relatavam escolhas e eventos essenciais, assim como as razões pelas quais as haviam feito.

Quando fez a análise sobre as razões que levavam para as decisões atuais, o autor descobriu um padrão nas respostas, fazendo com que fosse possível a elaboração de um quadro das semelhanças. Assim, Schein (1993) determinou também que as razões se faziam mais claras, articuladas e de acordo com a experiência acumulada no trabalho. A partir disso, elaborou o conceito de âncoras de carreira. Nesses estudos iniciais foram elencadas cinco razões e padrões de escolhas no desenvolvimento da carreira, porém, com a retomada da pesquisa com o mesmo grupo já exercendo suas atividades profissionais, o autor identificou mais três âncoras.

Conforme Schein (1993), foi somente após o contato com as exigências e o ambiente organizacional, que os pesquisados tiveram consciência de certas necessidades, valores e talentos. Os motivos e valores que tinham sido elencados antes da graduação não ajudaram a antecipar com precisão as carreiras posteriores. As exigências do ambiente empresarial e as perspectivas pessoais geraram encontros e desencontros entre suas necessidades, valores e aptidões, que foram vivenciados somente após alguns anos de experiência profissional.

Assim, até os dias atuais, as propostas de âncoras de carreiras propostas por Schein (1993) são utilizadas como ferramenta para gestão de carreiras – direcionamento a que se propõe neste estudo. Assim sendo passa-se a indicar e definir cada uma das oito âncoras de carreira: 1) aptidão técnico-funcional, 2) aptidão administrativa geral, 3) autonomia/independência, 4) segurança/estabilidade, 5) criatividade empreendedora, 6) vontade de servir/dedicação a uma causa, 7) puro desafio, e, por fim, 8) estilo de vida, sempre se utilizando das descrições propostas por Schein (1993).

2.1.2.1 Aptidão técnico-funcional

Esta é a âncora relacionada ao conteúdo técnico ou funcional do trabalho. O valor mais importante para os indivíduos que se amparam nessa âncora é o domínio técnico. Essas pessoas dão valor à oportunidade que eles têm de utilizarem as suas aptidões técnicas na área em que trabalham e, principalmente, de continuar a desenvolvê-las cada vez mais.

Esses profissionais organizam as suas carreiras em torno de um determinado conjunto de conhecimentos técnicos e funcionais que permitem às pessoas desenvolverem e/ou trabalharem em projetos desafiadores em termos técnicos. Eles têm preferência pela especialização, isto é, atuam sempre desenvolvendo ao máximo uma determinada especialidade. E para que o trabalho continue sendo interessante, esse profissional precisa estar sempre testando suas habilidades e competências técnicas, sendo assim, precisam de tarefas que estimulem seu talento técnico e se interessam mais pelo conteúdo do trabalho do que pelo seu contexto.

Através do tipo de competência (técnica), eles fazem o trabalho de acordo com suas habilidades e não se mostram envaidecidos pelo crescimento hierárquico dentro da empresa, uma vez que preferem o crescimento pela via do aumento da capacidade técnica. Esses profissionais tendem a não valorizar a promoção para cargos gerenciais ou de gestão, pois, uma vez envolvidos ou convidados para esses cargos, dão preferência a assumir responsabilidades de gestão dentro de suas áreas de competência funcional, ocupando posições técnicas em diferentes graus de senioridade, de consultoria técnica ou cargos de assessoria especializada. Portanto, quando perdem uma oportunidade para promoção, normalmente, têm um sentimento de fracasso por não almejarem altas posições na empresa. Eles dão valor às promoções quando estas abrangem ampliações: de atribuições, de recursos, de responsabilidades, de orçamentos, de apoio técnico, do número de subordinados ou participação em decisões de alto nível.

Os profissionais ligados a essa âncora buscam ser referência como especialistas na área em que atuam e são mais motivados pela valorização e pelo reconhecimento do seu trabalho quando feitos por outros especialistas, do que quando feitos pelos gestores da empresa em que atuam.

No que diz respeito aos benefícios e à remuneração, esses profissionais querem ser recompensados de acordo com suas aptidões, experiências profissionais e preparo educacional. Eles dão preferência a salários fixos ao invés de incentivos e benefícios móveis, exceto como forma de reconhecimento. Preferem, também, pacotes de benefícios que lhe permitam escolher entre várias alternativas, podendo, assim, optar pelo que mais necessitam. E, ainda, gostam de reconhecimentos formais como: oportunidades educacionais, licenças para estudo, incentivos para participar de reuniões profissionais, verbas para compra de livros ou equipamentos e cursos de aperfeiçoamento. Esse último é muito valorizado porque essas pessoas são conscientes de que os conhecimentos e habilidades tornam-se obsoletos no mundo do trabalho e por isso buscam constantes atualizações e treinamentos.

2.1.2.2 Aptidão administrativa geral

Os profissionais ligados à âncora aptidão administrativa, em geral, valorizam, em primeiro lugar, o gerenciamento de indivíduos, ou seja, integrar os esforços de outras pessoas em diferentes funções (controle). Assim, não abrem mão da oportunidade de atingir um nível suficientemente alto na empresa e ser responsável pela produção de pelo menos uma unidade dessa empresa ou de toda ela.

Estes profissionais buscam responsabilidades pelos resultados finais e ligam o trabalho pessoal ao sucesso da organização, quer dizer, acreditam que a tarefa seja interessante no momento em que ela é importante para a empresa. Ainda, consideram a especialização uma armadilha e, quando ocupam um cargo na área técnica, veem isso como uma experiência de aprendizagem necessária, porém a ambição é ter um cargo na área administrativa brevemente. Caso tenham posições de gerência em áreas especializadas, esses profissionais não obtêm êxito, uma vez que dão maior importância aos aspectos gestão do que aos aspectos técnicos de domínio específico.

As pessoas desta âncora têm a capacidade de exercer o poder e tomar decisões sem culpa ou vergonha mesmo nas mais difíceis situações, devido ao equilíbrio emocional que possuem. Esse ponto é o que mais os afasta de inclinações técnico-funcionais e mais as motivam para a aptidão administrativa geral.

Como estes profissionais buscam/esperam promoções para cargos de maior responsabilidade, eles acreditam no sistema de promoção baseado em resultados alcançados e são muito sensíveis aos reconhecimentos monetários como: aumentos salariais, bônus e opções de compra de ações. Valorizam, também, premiações por tempo de serviço. Quando têm a aprovação de seus superiores, sentem-se envaidecidos, principalmente, se o reconhecimento vier sob a forma de títulos, escritórios espaçosos e privilégios especiais.

2.1.2.3 Autonomia/independência

O valor preponderante em profissionais desta âncora é a autonomia. Eles têm a necessidade de definirem seu trabalho em seus próprios termos, e caso trabalhem em uma empresa muito tradicional, irão buscar cenários de trabalho que os libertem de determinadas normas organizacionais (padrão de roupas, horários, dentre outros), para manterem suas competências técnicas.

Esses profissionais dão preferência à permanência em cargos que lhes permitam flexibilidade em relação a quando e como trabalhar, e chegam a recusar oportunidades de promoções para não perderem esta flexibilidade e autonomia. Ainda, priorizam suas necessidades de fazer o trabalho do seu jeito, dentro do seu ritmo e de acordo com seus próprios padrões e estilo de vida.

Têm propensão por trabalhos claramente delineados, com metas e prazos definidos, e não suportam uma supervisão rigorosa, preferindo a remuneração pelo mérito de seu desempenho. A partir dessas características, fica evidente que as pessoas orientadas por essa âncora evitam realizar trabalhos nos limites impostos pelo ambiente organizacional, tendo dificuldade de trabalhar em grandes empresas, uma vez que percebem que não podem se sentir dependentes de outras pessoas e muito menos dependente de regras, procedimentos, horários de trabalho, códigos de vestimenta e outras normas comuns a essas.

Geralmente, esses profissionais são pessoas que viveram dois momentos distintos em suas trajetórias profissionais. Primeiramente, tiraram o máximo proveito dos espaços de autonomia oferecidos pelas empresas para aprimorarem suas competências técnicas e funcionais; e, num segundo momento, buscaram carreiras que oferecessem maior autonomia e independência como, por exemplo, as carreiras de professores universitários ou de consultores de empresa.

Os componentes desse grupo, que já têm suas carreiras autônomas construídas, estarão bem adaptados para o futuro, mas aqueles que pretendem desligar-se das empresas podem ser

vulneráveis à atual reestruturação do mercado de trabalho, apesar de esta âncora estar alinhada a muitas outras opções de trabalho, como: profissional liberal, consultor, professor, escritor e similares.

Quanto à remuneração, dão preferência a receber o pagamento quando concluem o trabalho ou de acordo com os resultados alcançados e o mérito de seus desempenhos. Quanto aos benefícios, preferem benefícios móveis e pacotes opcionais que permitem escolher as alternativas mais adequadas ao seu estágio de vida. Não valorizam benefícios ligados à estabilidade na organização ou por tempo de serviço. Promoções devem possibilitar uma maior autonomia e independência em relação ao cargo anterior ou, no mínimo, manter os níveis já existentes. Sentem-se valorizados pelo alcance de resultados e mais ainda pela sua divulgação, bem como por indicações para outros projetos, medalhas e cartas de recomendações, muito mais que por recompensas financeiras.

2.1.2.4 Segurança/estabilidade

O valor que predomina para os profissionais desta âncora é o de sentir-se bem sucedido profissionalmente a ponto de ter a estabilidade na organização. Normalmente, estes profissionais buscam empresas que oferecem um amplo horizonte profissional, bem como um bom programa de benefícios e um plano de aposentadoria estruturado como normalmente ocorre em empregos públicos. Eles dão preferência a trabalhar para uma empresa ou uma determinada região, que lhes dê segurança, mesmo que não ocupem altos cargos ou exerçam funções importantes. Sendo assim, frequentemente criam raízes fortes tanto com a empresa quanto com a comunidade para a qual trabalham.

Os profissionais tendem a deixar as suas carreiras nas mãos de seus empregadores e consentem com tranquilidade as definições de carreira preparadas por eles. Eles sempre confiam que a empresa irá reconhecer as suas necessidades e competências e fará o melhor a seu favor. A necessidade de estabilidade pode significar a garantia de sua lealdade para com o empregador e disposição para fazer o que ele desejar em troca da segurança no emprego, como possíveis transferências de cidades.

Sendo assim, esses profissionais acreditam que a lealdade com as empresas em que atuam contribui para o bom desempenho dela e querem ser reconhecidos tanto por esta lealdade quanto pelo desempenho ao longo da vida profissional na empresa. Eles têm foco na dependência da empresa, mais do que em sua competência pessoal.

Como os profissionais ligados a esta âncora ficam preocupados em desenvolver sua autoimagem em torno da segurança e estabilidade, normalmente são vistos como pessoas sem ou de pouca ambição. Têm menos preocupação com o conteúdo do seu trabalho e o grau hierárquico que possam alcançar em uma organização, embora possam atingir um alto nível se suas aptidões assim permitirem. Caso as características de personalidade desses profissionais apresentem um relativo grau de insegurança, eles tendem a ter dificuldades para ascender aos níveis hierárquicos superiores da empresa, permanecendo em suas áreas de competência e fazendo por muito tempo as mesmas atividades profissionais, mesmo quando possuem talentos técnicos e funcionais para assumirem posições superiores.

2.1.2.5 Criatividade empreendedora

Nessa âncora, o principal valor é a propriedade intelectual. Esses profissionais têm a necessidade de criar algo que seja próprio, independente de ser um novo produto ou uma nova empresa. Apesar de a criatividade ser o ponto forte, nem sempre esses profissionais são vistos como artistas ou inventores, nem publicitários com grandes campanhas. Sua criatividade é voltada para o ambiente empresarial. Para eles, a criatividade nasce como uma necessidade de novos empreendimentos e muitas vezes de fazer fortuna.

São profissionais motivados e que não abrem mão da oportunidade de criar algo próprio, produzido com sua capacidade ou condição de assumir riscos e ultrapassar obstáculos a fim de provar que podem criar um empreendimento através de seus próprios esforços. Muitas vezes trabalham para outros em uma empresa, enquanto aprendem e avaliam futuras oportunidades, mas trabalharão por sua conta assim que atingirem as condições para isso.

Atualmente, as oportunidades para os profissionais com a âncora Criatividade Empreendedora aumentam rapidamente perante a necessidade de novos produtos e serviços, principalmente no que tange a tecnologia da informação e de biotecnologia. Outro ponto a ser observado nessas pessoas é a alta mobilidade, pois, em busca de um lugar hospitaleiro para suas ideias eles vão para qualquer parte do mundo.

Esses profissionais têm preferência por funções que lhes dê poder e liberdade para exercitar a criatividade, o que é comum em profissões como consultores e empresários. Apesar de que esta liberdade não deve ser confundida com aquela que está no primeiro item da escala de valores de pessoas voltadas para a âncora Autonomia/Independência, que se volta muito mais a poder fazer seus horários de trabalho e escolher o local onde exercer suas funções (dentro ou fora da organização).

No que tange a remuneração e aos benefícios, o mais importante para estes profissionais é a propriedade das suas criações. A posse da patente de produtos criados por eles, por exemplo, pode ser o maior benefício que querem, embora o reconhecimento público também as deixe realizadas. Ganhar dinheiro e fazer fortuna com suas criações pode ser uma forma de medir o seu sucesso, ou seja, é a maneira que encontram para divulgar o que conseguiram realizar e/ou a importância e o tamanho do seu empreendimento.

2.1.2.6 Vontade de servir/dedicação a uma causa

Os profissionais que fazem parte dessa âncora não abrem mão da oportunidade de fazer um trabalho que tenha um valor especial. Eles tomam suas decisões de carreira à procura de um trabalho em que possam ser úteis para fazer deste mundo um lugar melhor para se viver ou ajudar a nação, como por exemplo, resolver problemas ambientais, aumentar a harmonia entre pessoas, melhorar a segurança, curar doenças mediante a descoberta de um produto, dentre outros.

Assim, esses profissionais buscam essas oportunidades, mesmo que isto represente trocar de emprego ou recusar transferências ou promoções que os distanciem do tipo de trabalho compatível com seus valores. Esses indivíduos elegem profissões pensando nos valores primordiais que pretendem integrar a seu trabalho e fundamentando suas decisões profissionais na ânsia de melhorar o mundo de alguma forma.

Profissões de assistência ao próximo, como medicina, enfermagem, advocacia, serviço social, educação e sacerdócio, são normalmente ancoradas aqui. Apesar disso, vale destacar que nem todas as pessoas que escolhem por um cargo voltado para servir, necessitam ser classificadas na âncora vontade de servir, uma vez que podem estar ligadas em outras âncoras. Na possibilidade de um indivíduo ter escolhido uma profissão de assistência pode não ser o mais relevante, nem a primeira opção na sua escala de valores, ou seja, a sua âncora. Fundamentalmente, os profissionais desta âncora não têm uma lealdade firmada apenas na empresa em que trabalham, uma vez que o ponto mais relevante de sua lealdade é para com os seus valores pessoais.

Em relação à remuneração, essa não é o valor central para essas pessoas, apesar de buscarem uma remuneração justa. Ainda, não aceitam promoções ou desafios que o desviem de seus valores, pois para essas pessoas, muito mais importante do que as promoções é o reconhecimento da empresa por suas contribuições.

2.1.2.7 Puro desafio

Os profissionais dessa âncora dão valor a constantes desafios e são movidos por resolver problemas aparentemente insolúveis, derrotar adversários implacáveis ou superar dificuldades. Quando procuram um emprego ou uma carreira, o fator mais relevante é a chance de vencer o impossível. Muitos desses profissionais obtêm esse desafio em trabalhos intelectuais, como, por exemplo, o engenheiro que têm interesse único em projetos obviamente difíceis; enquanto outras atendem a esta necessidade de enfrentar desafios dedicando-se a atividades complexas.

Uma vez que progredem em suas carreiras, buscam desafios cada vez maiores. Para alguns desses profissionais, o grande desafio é encontrar trabalhos onde eles sejam colocados perante problemas cada vez mais difíceis; para outros, o desafio é colocado em termos de competitividade interpessoal. Normalmente, essas pessoas buscam trabalhos nos quais possam se sentir sempre testadas, e, na ausência de testes, sentem-se aborrecidas, irritadas, frustradas e desmotivadas.

Os profissionais ligados a essa âncora são aqueles que almejam que sua ocupação favoreça permanentes oportunidades de demonstrarem suas habilidades, tais como cargos em níveis estratégicos, conhecida a sua variedade e o desafio constante. São pessoas muito motivadas a desenvolverem-se por si mesmas, e uma carreira só tem significado se habilidades competitivas puderem ser testadas.

As carreiras dessas pessoas são fundamentadas na visão de que têm a possibilidade de conquistar qualquer coisa ou qualquer um. E sucesso, para elas, é ultrapassar obstáculos impossíveis, superar adversários ou, ainda, derrotar forças rivais invencíveis. Também podem ser caracterizados nessa âncora alguns atletas e gestores.

O sistema de remuneração para profissionais ligados a esta âncora está relacionado ao fato de o trabalho oferecer ou não constantes desafios. Normalmente são pessoas muito leais às organizações que lhes propiciam oportunidades de provarem sua capacidade. Por outro lado, podem se tornar inflexíveis com pessoas que não possuam as mesmas aspirações.

2.1.2.8 Estilo de vida

Os profissionais ligados a essa âncora reconhecem em primeiro lugar o equilíbrio entre suas necessidades pessoais, familiares e as exigências da carreira. Essas pessoas não encontram na carreira o único ponto de referência profissional e buscam organizar suas vidas

agregando necessidades individuais, da família e da carreira, ou seja, desejam que todas as principais áreas de sua vida se integrem, e disso não abrem mão.

Para estas pessoas, a definição de sucesso é mais ampla do que o sucesso na sua carreira e na empresa. Elas sentem que sua identidade está mais ligada com a maneira como levam suas vidas, onde moram, como lidam com a situação familiar e como se desenvolvem do que com um determinado emprego ou empresa. Ainda, precisam de uma posição profissional que propicie flexibilidade para alcançarem a integração tão almejada.

Os profissionais dessa categoria, normalmente, são altamente motivados com suas carreiras porque conseguiram integrá-la ao seu estilo de vida, isto é, eles têm como foco a completa integração entre as suas necessidades pessoais, a sua vida em família e a sua atividade profissional. Eles anseiam pela flexibilidade de emprego que lhes permita uma maior autonomia em termos, por exemplo, de horários de trabalho.

É importante ressaltar que essas pessoas não dão importância ao fato de permanecerem na mesma empresa por longos períodos de tempo, desde que ela lhes proporcione a flexibilidade necessária e tenha atitudes que reflitam o respeito pelos seus interesses pessoais.

Essas pessoas não pensam em simplesmente conciliar a carreira com a vida pessoal, mas sim, integrá-las, como já dito. Pode-se dizer que essa âncora reflete algumas tendências da sociedade, sendo o resultado inevitável de famílias em que pai e mãe trabalham e a única forma para administrar a casa e a educação dos filhos é com flexibilidade no emprego.

Ainda, essa é a âncora de carreira que mais tem se ampliado nas últimas décadas, apresentando as maiores alterações desde sua pesquisa original. O progresso e a posição organizacional estão cada vez mais definidos, em termos do que as pessoas conhecem e quais habilidades as pessoas têm, e são baseados cada vez menos em tempo de serviço, hierarquia e lealdade.

Posto isso, questiona-se: como se desenvolve e planeja a carreira docente em contextos de IES? Quais são as âncoras que explicam a carreira docente no ensino superior? Que motivos movem o profissional docente em IESEs? Aproximar respostas a essas interrogações são o principal foco da abordagem a seguir.

2.1.3 Carreira docente no ensino superior

Pensar quem é e como se desenvolve a carreira do profissional docente nesse nível de ensino é assinalar a importância desse contexto e encaminhar-se no sentido de valorizá-lo, por intermédio da valorização de seu capital humano. “Num século e num mundo em que o

conhecimento tende a ultrapassar os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior” (DIAS; PASSOS, 2013, p.7).

Não é farta a literatura que aborda, especificamente, a carreira do profissional docente no ensino superior, menos ainda a que faz essa menção a partir do ponto de vista das âncoras de carreira. Mas são substanciais as contribuições de autores diversos³ para se compreender quais são as principais características desses profissionais, quais os principais entraves da carreira e, ainda, quais são as fases por que passam durante sua trajetória profissional.

Principia-se, assim, por identificar, a partir das colocações de Dias e Passos (2013, p.7), que nos últimos vinte anos a docência no ensino superior tem sua profissionalização desenvolvendo-se em meio a uma crise⁴ de profissionalismo ou profissionalidade, “sinalizando a necessidade de se estabelecer uma política de profissionalização para a docência no âmbito das IES, assegurando-se formação inicial e continuada, ao longo da carreira e do desenvolvimento profissional” (op. cit., p.7). Aparecem aqui termos tenuamente distintos, que nos propomos a elucidar⁵.

O profissionalismo parece-nos ser sinônimo de profissionalidade. Para D’Ávila (2013) é caracterizada pelo conjunto de competências, habilidades, saberes, capacidades, atitudes desenvolvidos ao longo do processo de profissionalização e que dão conta de qualificar (mais ou menos) a atividade profissional de um grupo, por exemplo, dos professores. Diz respeito à construção identitária dos docentes, considerando dado momento histórico e os contextos pedagógico, profissional, sociocultural e político (D’ÁVILA, 2013). Na mesma direção Cunha (2007) e Isaia e Bolzan (2007) explicam que a profissionalidade se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento, expressando especificidades em termos de destrezas, conhecimentos, atitudes e valores que constituem, especificamente, uma classe profissional. A profissionalização, por fim, se refere ao processo onde se insere a profissionalidade/profissionalismo, é a trajetória marcada por uma identidade ou perfil

³ Cunha (2007), Isaia e Bolzan (2007), Huberman (2007), Behrens (2012), Masetto (2012), Pimenta (2012), D’Ávila (2013), Dias e Passos (2013), Taffarel (2013), Melo et al. (2013).

⁴ Essa crise é manifestada em função de diversos fatores, dentre esses didáticos, pedagógicos, psicopedagógicos, metodológicos, estruturais, de formação (inicial e continuada), sociais (a desvalorização do professor, por exemplo), econômico (a questão de baixos salários, obrigando-lhe a atuar em mais de um emprego, caracterizando o que chama-se de intensificação do trabalho), o produtivismo acadêmico, dentre tantos. Como não é objetivo deste estudo discorrer sobre todos esses fatores, toma-se o cuidado de ater-se àqueles que dizem respeito mais diretamente à sua profissionalização e, assim sendo, como é/conduz sua carreira.

⁵ Outro termo que comumente é usado em textos que tratam sobre a profissão docente, é a professoralidade. De acordo com Oliveira (2003 apud ISAIA; BOLZAN, 2007), trata-se do processo de construção do sujeito professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que ele constrói sua prática educativa, entrelaçando aspectos de formação pessoal e desenvolvimento profissional em uma unidade dinâmica.

profissional, na concepção de D'Ávila (2013). Compreender esses conceitos nos conduz a entender um recorte da problemática que interessa a esse estudo, pensando-se na profissionalização da carreira docente. Para Cunha (2007, p.18),

É necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Sobre essas bases é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização.

De acordo com Dias e Passos (2013), apesar de já se estar notando avanços na realidade brasileira, “ainda se apresenta um quadro desanimador de grande parcela de professores do ensino superior que apresentam o que se poderia chamar de ‘despreparo para a docência’” (op. cit., p.8). Encontramos problemas que se revelam na profissionalidade e profissionalização docente no ensino superior. Por que estão/parecem estar despreparados os professores? Por que se sentem despreparados? Por que (não) sentem-se profissionais? Surge aqui um viés que impacta e interessa nos rumos desta pesquisa: muitos professores estão professores no ensino superior, mas não se sentem como tal, ao serem perguntados, por exemplo, “qual é a sua profissão?”, respondem “engenheiro” e não “professor no curso de engenharia”, apenas para fins de ilustração. Complementa-se:

Por força de uma precária formação na área – muito são doutos em sua área específica de atuação, mas leigos na área pedagógica – os profissionais professores (especialistas que se transformam em professores por obra do destino ou por acaso), muitos deles, presumimos por experiência própria, passam a amar a área e a se dedicar a ela, mas de modo intuitivo. Outros ensinam apenas para manter o status. Outros, ensinam apenas para garantir mais uma possibilidade no orçamento doméstico (D'ÁVILA, 2013, p.22) .

Cunha (2007, p.14) colabora com o entendimento dessa problemática ao apontar que para muitos professores a visão de profissionalidade sejam mais adequada que a de profissão, tocados ainda por uma tradição de que ensinar é missão, é dom. Ainda, por não existir um conjunto de “condições básicas” que caracterizam tal profissão. É necessário que se enfrente essas questões, considera a autora, tomando-se o docente não como um “sujeito imaginário, metafísico, mas sim de um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, suas escolhas e suas responsabilidades” (op. cit., p.15). Para Masetto (2012, p.13),

a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades

e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.

Isso nos remete a pontuar a questão, recorrente para os autores utilizados nesse tomo, que consideram/agrupam os profissionais docentes de acordo com a atividade exercida ou não concomitantemente com o exercício de outra profissão - regime integral ou parcial como professor, ainda, horista⁶ - isso também impacta nos rumos e em suas percepções de carreira, até mesmo, como acima elencando, nas suas concepções de profissão. Nesse sentido, toma-se das colocações de Behrens (2012, p.61) para identificar que os docentes no ensino superior são divididos em quatro grupos, de acordo com o seu regime de “dedicação” à profissão:

1º grupo: profissionais de variadas áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência;

2º grupo: profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso onde lecionam, sua dedicação ao magistério restringe-se a poucas horas por semana e suas jornadas não permitem um envolvimento com os alunos;

3º grupo: profissionais docentes da área de educação, envolvidos com os cursos de licenciaturas e pedagogia, que atuam na universidade e, paralelamente, dedicam-se ao magistério nos diferentes níveis;

4º grupo: profissionais da área de educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade.

Parece-nos que perpassa essa classificação a questão da identidade do professor. Retoma-se a questão: por que muitos professores, atuando no ensino superior, não se veem como tal? As questões identitárias impactam sobre as concepções de carreira profissional. Assim sendo, Melo et al. (2013, p.47) abordam a questão afirmando que “o professor é antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, vivido, que tem anseios, preocupações, alegrias, interesses diversos e que escolheu ser professor motivado por algo”. Como essas motivações são consideradas em sua carreira? Em que motivos ancora sua trajetória profissional enquanto docente no ensino superior? Que perspectivas e percepções tem acerca da sua identidade docente no ensino superior? Aproximar respostas a essas questões, na direção do que se pretende compreender efetivamente nesse estudo - *ou seja, verificar as inclinações de carreira dos docentes das IESEs* - são de extrema valia as colocações de Pimenta (2002, p.19,

⁶ Nas IES pública há tendência crescente e predominância de funções docentes em tempo integral (80,2% em 2010 e 81,6% em 2013). Nas IES privadas, por sua vez, predominam as funções docentes horistas, as quais têm perdido em participação para o regime parcial. Nessa perspectiva, as funções docentes horistas passam de 48,0%, em 2010, para 39,9%, em 2013; ao passo que o regime parcial salta de 28,0%, em 2010, para 35,2%, em 2013. Além disso, o regime integral mantém participação relativamente estável na categoria privada, saindo de 24,0%, em 2010, para 24,9%, em 2013 (INEP, 2015).

grifos nossos), que ao considerar a importância da construção da identidade docente deixa clara a relação dessa com a carreira profissional dos mesmos:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...] Constrói-se, também, no significado que *cada professor*, enquanto ator e autor conferem à atividade docente em seu cotidiano, *com base em seus valores, em seu modo* de situar-se no mundo, e sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Impacta na questão do “despreparo de muitos professores”, da crise da profissionalização e/ou da profissionalidade e dos motivos do ser/estar professor, de acordo com D’Ávila (2013), o fato de muitos desses chegarem ao ensino superior em função de seus conhecimentos técnicos ou de titulação, e assumirem a sala de aula sem que tenham tido qualquer imersão anterior no campo pedagógico. Isso resulta, como afirma a autora, em “desgaste profissional, insatisfação de alunos, dos próprios profissionais” (op. cit., p.20). Essa insatisfação muitas vezes é manifestada pelos profissionais ao preferirem as atividades de extensão e pesquisa no ensino superior, em detrimento ao ato de “dar aula”, à atividade docente propriamente dita, como arremata a autora.

Corroborando com o questionamento sobre a carreira docente no ensino superior, mais especificamente com os aspectos lacunares que a influenciam, o exposto por Cunha (2007, p.18), quando afirma que na

carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da meritocracia e da individualidade. A carreira dos professores universitários leva em conta o acúmulo do capital cultural e científico por parte do docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avaliadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino na graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão.

Destarte os pontos até agora elencados que influenciam na percepção da carreira do professor em ensino superior, aponta-se também, a partir das pesquisas conduzidas por Huberman (2007) que, a partir de dados de pesquisas empíricas sobre o ciclo de vida dos seres humanos e do ciclo profissional dos professores, esclarece sobre as distintas fases que vivem durante sua trajetória profissional, ratificando a questão das distintas percepções sobre a

carreira que perpassa entre os diversos docentes, como é foco deste estudo. Assim, de acordo com o autor as fases da carreira docente são as seguintes:

1ª) *A entrada na carreira*: se estende por dois a três anos e caracteriza-se pelo choque de realidade, em função das discrepâncias entre o aprendido na formação e o encontrado no cotidiano da sala de aula, que é amenizado por ser também o período do descoberta, onde o professor entusiasma-se com a possibilidade da investigação, exploração. Ao final desta fase, o professor escolhe outra carreira, desiste da docência, ou segue entrando para uma nova fase.

2ª) *A estabilização*: posterior à entrada, dura de 8 a 10 anos, e caracteriza-se pelo comprometimento definitivo do professor com a docência, assumindo responsabilidades e adquirindo confiança em seu fazer pedagógico. “Não enfrentam todas as situações, mas atuam eficazmente e com melhores recursos técnicos. [...] o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas em médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos” (HUBERMAN, 2007, p.41).

3ª) *A diversificação*: posterior à estabilização, o sentimento de segurança proporciona o desejo de maximizar sua atuação, se sentido apto a diversificar estratégias, bem como de questionar aspectos instituídos e buscar novos desafios.

4ª) *A fase de pôr-se em questão*: esta fase acontece com maior frequência do 15º ou 25º ano de carreira (ou dos 35 aos 50 anos), e caracteriza-se por uma espécie de crise, onde o professor examina o que fez de sua vida em função de seus objetivos (situações de trabalho, características da instituição, condições da família, dentre outros aspectos são questionados).

5ª) *A fase da serenidade e distanciamento afetivo*: esta fase acontece com maior frequência dos 45 aos 55 anos, marcando o final da carreira, onde o professor distancia-se afetivamente de seus alunos, muitas vezes por não ver razão do vínculo em face de conflitos de gerações, e vive as situações escolares com grande serenidade e confiança.

6ª) *A fase do conservantismo e lamentações*: esta fase acontece com maior frequência dos 50 aos 60 anos, caracterizada pela reclamação ou contestação de padrões atuais, bem como pela resistência à mudança.

7ª) *A fase do desinvestimento*: esta fase marca o final da carreira, quando o professor “foge dos horrores e decepções da vida social para ir cultivar o seu jardim” (HUBERMAN, 2007, p.46), em que pese à analogia, afasta-se da escola e de seu eu profissional para viver e cultivar o se eu pessoal.

Esse tomo não encerra todos os aspectos que podem influenciar sobre a profissionalização da carreira docente no ensino superior, mas não é esse o objetivo

primordial dessa construção, e sim pautar alguns elementos que impactando a profissionalidade/profissionalização do professor influenciam a sua percepção sobre a carreira que trilha, assim como impacta as particularidades das instituições nas quais atuam ou atuaram. Particularidade sobre a qual se discorre a seguir, pautando-se os contextos de docência em IESEs.

2.1.3.1 Carreira docente no ensino superior em IESEs

Todas as questões levantadas no tópico anterior aplicam-se de forma geral ao ensino superior. No entanto, aproximando-se ao contexto deste estudo, parte-se por fazer breves, mas importantes considerações, que particularizam as IESEs. Fruto, primeiro, da Reforma do Estado como estratégia para o desenvolvimento do Brasil e das políticas neoliberais, na década de 1990 e, segundo e mais efusivamente, da Reforma da Educação Superior no Brasil, a expansão vertiginosa das IESEs ocorreu a partir do Decreto 2.306/1997, substituído mais tarde pelo Decreto 3.860/2001.

Pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são conclusivas para compreender essa questão. Toma-se como foco, por exemplo, o Censo da Educação Superior 2013 (divulgado em 2015), realizado pela referida instituição, mostrando que o Brasil conta com um total de 2.391 instituições de ensino superior. Depois de vertiginosos aumentos verificados em anos anteriores, percebe-se uma pequena redução nas instituições das categorias administrativas municipal (de 85, em 2012, para 76, em 2013) e privada (de 2.100, em 2010, para 2.081, em 2011, e de 2.112, em 2012, para 2.090, em 2013). Pode-se observar, em todo o período, a predominância da categoria privada, sendo que em 2013 ela representou 87,4% do total das IES. O restante, 12,6%, refere-se às instituições públicas (INEP, 2015).

É possível perceber que esta proporção se manteve estável nos quatro anos analisados, ou seja, para cada instituição pública, existem aproximadamente sete instituições privadas. Cumpre registrar que a categoria estadual foi a que apresentou maior crescimento (10,2%) nos anos de 2010 a 2013. Apesar do crescimento paulatino do número de IES ao longo da última década (71,0% de crescimento de 2002 a 2010), é perceptível a tendência de estabilização do número de IES (INEP, 2015).

Em relação às matrículas (num total de 7.305.977 alunos de graduação no ano de 2013), observa-se pelo censo 2013 que estão concentradas em universidades (53,4%), embora sejam essas minoria no contexto da educação superior (8,2%). As faculdades (dentre essas as

IESEs) concentram apenas 29,2% do total de matrículas, caracterizando faculdades como sendo de pequeno porte e universidades de grande porte. O Censo de 2013 revelou a existência de 32.049 cursos de graduação oferecidos pelas IES, distribuídos entre os graus bacharelado, licenciatura e tecnológico nas modalidades de ensino presencial e a distância. As instituições pertencentes à categoria privada apresentaram os maiores números em todos os anos, sendo que, em 2013, foram responsáveis por oferta de 66,1% dos cursos. É possível notar que tais instituições apresentaram praticamente o dobro do número de cursos quando comparadas com as públicas, em todos os anos analisados. Ainda, de 2010 a 2013, verifica-se crescimento das matrículas de graduação tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%), (INEP, 2015).

O foco que mais importa para o presente contexto é o que se relaciona aos docentes. Expressa o Censo 2013 um total de 334.628 docentes, correspondentes a 383.683 funções docentes, os quais representam vínculo institucional. Foram identificados 321.700 docentes em exercício e 367.282 funções docentes em exercício. Mantém-se a tendência de crescimento do número de funções docentes em exercício, dos quais 212.063 (57,7%) estão vinculadas a IES privadas e 155.219 (42,3%) a IES públicas. Ou seja, a maior parte das funções docentes é exercida em IES privadas. Ainda sobre os docentes, no que tange à sua formação, assim como observado na década passada (pelo censo 2012), ocorre a manutenção da tendência de elevação progressiva do grau de formação das funções docentes em exercício. Do respectivo total registrado em 2013, 121.190 possuem doutorado, 145.831 possuem mestrado e 100.261 são até especialistas. Em 2010, 28,4% das funções docentes em exercício eram doutores e, em 2013, essa participação passou a ser de 33,0%. Por outro lado, 33,8% das funções docentes em exercício possuíam o grau de formação até a especialização e, em 2013, essa proporção diminuiu para 27,3% (INEP, 2015).

Não se pode negar que essa expansão IES privadas, embora o momento parece indicar estagnação, trouxe ao contexto das IESEs mudanças não só quantitativas, mas também qualitativas. Dentre essas, a reconfiguração da atuação e da carreira do docente. Para Taffarel (2013), a qualidade do ensino superior, incluindo as IESEs, depende, entre outros fatores, da (re) consideração de suas carreiras em virtude das mudanças geradas por/nessas instituições. De acordo com a autora, é necessário romper

com o formalismo abstrato da carreira do professor universitário contratado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, mas que, em face da realidade atual das políticas públicas derivadas da reforma do Estado e da educação superior, vê-se compelido à complementação salarial e à ideologia do produtivismo acadêmico,

produzida pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura das instituições universitárias (2013, p.87).

Outra questão que se torna relevante quando se analisa a docência em IESEs é a econômico-financeira. Na visão de Taffarel (2013), não raras vezes, os docentes precisam sujeitar-se às práticas de mercado, atuando e adequando-se, a redução de custos, captação de alunos, aumento da eficiência do sistema, aumento da eficiência científica (produtivismo acadêmico) em função das avaliações externas, dentre outros particulares desse tipo de organização. Nessa direção, afirma ainda que “ocorrem nos últimos anos, como parte do esforço pela privatização da educação superior no país e pela desobrigação do Estado quanto à manutenção financeira do setor público federal, medidas claras de esvaziamento do poder sindical” (2013, p.89).

Em suma, toma-se das palavras de Dias e Passos (2013) para pontuar a importância que as IES, especialmente as IESEs, envolvam-se com processos que promovam a constante reflexão dos professores acerca de sua profissionalização e profissionalidade, “ampliando e aprofundando o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação de pesquisas científicas acerca do desenvolvimento profissional docente para a educação superior” (op. cit., p.11). Desafio a que se propõe, neste estudo, buscando-se o olhar e a escuta dos sujeitos de pesquisa - professores de IESEs - sobre suas carreiras profissionais. Os dados obtidos desse direcionamento são apresentados e discutidos no Capítulo 4, antes porém, ao Capítulo 3 apresenta-se o percurso metodológico percorrido para essa busca.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

É de suma importância para a pesquisa a descrição dos métodos utilizados, já que “muitas vezes, um espírito medíocre guiado por um bom método faz mais progressos nas ciências que outro mais brilhante que segue ao acaso” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 27). Então, de acordo com os referidos autores, o método discorre da ordem dos processos utilizados para alcançar o objetivo almejado, pois a sistematização dos processos dá segurança ao trabalho, sendo o fator decisivo para a execução de certo fim. Segundo Diehl e Tatim (2004, p. 48), o método deriva da metodologia e trata do conjunto de processos pelos quais se torna possível conhecer uma realidade específica, produzir um dado objeto ou desenvolver

certos procedimentos ou comportamentos. O método compreende um processo tanto intelectual, exigindo sobremaneira o esforço do pesquisador, como operacional. Portanto, busca-se, neste capítulo, descrever o delineamento metodológico da presente pesquisa, que caracteriza o método de estudo adotado, bem como apresentar as técnicas de coleta e análise dos dados.

3.1 Delineamento da Pesquisa

Para proceder-se ao delineamento da pesquisa realizada, em função do objetivo e do problema definido, usou-se a classificação sugerida por Diehl e Tatim (2004). Assim, de acordo com o objetivo de pesquisa - *verificar as inclinações de carreira dos docentes das IESEs a partir das âncoras de carreira* - este estudo delinea-se como exploratório. Babbie (1999) afirma que a pesquisa exploratória avaliará quais teorias ou conceitos existentes podem ser aplicados a um determinado problema ou se novas teorias e conceitos devem ser desenvolvidos. O autor ainda resume as finalidades da pesquisa exploratória afirmando que estudos exploratórios são tipicamente orientados para três propósitos: simplesmente satisfazer a curiosidade do investigador e desejar para melhor compreensão, testar a viabilidade de empreender um estudo mais cuidadoso, e, desenvolver os métodos a serem empregados em um estudo mais cuidadoso (BABBIE, 1999). Na visão de Diehl e Tatim (2004), o estudo exploratório tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo implícito ou levantar hipóteses. Explora uma dada situação, na maioria dos casos envolvendo levantamento bibliográfico e a realização de entrevistas - encaminhamentos deste estudo.

Conforme a abordagem do problema, esta pesquisa define-se como *qualitativa*, no sentido de que busca responder: *quais são as percepções de carreira dos docentes das IESEs compreendidas a partir das âncoras de carreira propostas por Schein?* A pesquisa qualitativa, segundo Diehl e Tatim (2004, p. 52), propõe-se a descrever a “complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de dado grupo”. Para Malhotra (2012, p. 111), a pesquisa qualitativa é a “metodologia de pesquisa não estruturada e exploratória baseada em pequenas amostras que proporciona percepções e compreensão do contexto do problema” Este método distingui-se da pesquisa quantitativa pelo formato de coleta e tratamento dos dados, e também por não utilizar instrumentos estatísticos. Assim, a pesquisa qualitativa oportuniza a compreensão do contexto do problema,

interpretando aspectos mais profundos e complexos do comportamento das pessoas (MARCONI; LAKATOS, 2011; MALHOTRA, 2012).

Na concepção de Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, por sua complexidade e grande número de variáveis impactantes em dada realidade social. Como é o caso das “âncoras” em que se assenta a carreira dos docentes das IESs, aqui representando o objeto de estudo principal. Assim, ainda utilizando-se das ideias de Minayo (2010, p.21), essas âncoras representam, neste estudo, um conjunto de fenômenos humanos entendidos “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fez e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”. Característica de pesquisas de cunho qualitativo, conduziu-se a mesma em três etapas: 1) fase exploratória; 2) trabalho de campo; 3) análise e tratamento do material empírico e documental.

3.2 Técnica de Coleta de Dados

Como dito, utilizando-se das especificações de Minayo (2010), procedeu-se à coleta de dados, característica da primeira fase. Primeiramente, por meio da revisão de literatura buscou-se a construção do referencial teórico que, de acordo com os objetivos de pesquisa trouxe conceitos e orientações gerais para articular os conceitos de carreira tradicional e autoridigida com a teoria das âncoras de carreira desenvolvida por Schein (1993, 1996), congregando as especificidades da carreira docente em ensino superior. Tal direcionamento assentou-se, especialmente, nas construções de London e Stumpf (1982), Dutra (1996), Schein (1996), Milkovich e Boudreau (2000), Lacombe (2005), Bohlander, Snell e Sherman (2005), Motta (2006), Bendassolli (2009), Hall e Heras (2010), Silva (2011), para se compreender conceitos essenciais sobre carreira; em Hall e Mirvis (1996), Hall (2002) e Schein (1993, 1996) para apreender os vieses de carreira tradicional, autodirigida e âncoras de carreira; em Huberman (2007) e Dias e Veiga (2013), para entender-se sobre as especificidades da carreira de docente no ensino superior. A fase exploratória, constituída pela revisão de literatura é apresentada no Capítulo 2.

Feito isso, iniciou-se a segunda etapa de coleta de dados - o trabalho de campo. Esse “consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados” (MINAYO, 2010, p.26), é, em síntese, o

conhecimento da realidade. Assim sendo, definiu-se como instrumento de coleta de dados primários a entrevista semiestruturada. Esse método de coleta de dados vai além de uma simples conversa, a entrevista é uma conversa orientada para um objetivo proposto, ou seja, direcionada para a obtenção de informações importantes (MARCONI; LAKATOS, 2011). Acrescentam os autores:

As entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas. O principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos. A entrevista permite o tratamento de assunto de caráter pessoal. Todavia, seria aconselhável o uso de um roteiro simples, que guie o entrevistador pelos principais tópicos, caso ele seja iniciante (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 280).

Sendo assim, Marconi e Lakatos (2011) afirmam que o pesquisador tem liberdade para conduzir a entrevista na direção que ele achar adequada, explorando da melhor forma possível as questões pré-determinadas – para o contexto desse estudo, compreender as concepções do entrevistado sobre sua carreira, tomando-se por base os direcionamento da carreira tradicional e autodirigida, em função das âncoras de carreira. De acordo com o constante no Apêndice A, as questões foram projetadas de forma ampla com o intuito de estimular a fala dos entrevistados.

Com esse delineamento, as entrevistas foram realizadas com uma amostra de pesquisados representantes de IESEs da Região Norte do Rio Grande do Sul. A escolha dos mesmos foi por possibilidade de acesso da pesquisadora, caracterizando a amostra por conveniência. Essa modalidade, de acordo com Malhotra (2012, p.275), “é uma técnica de amostragem não probabilística que procura obter uma amostra de elementos convenientes. A seleção das unidades amostrais é deixada a cargo do entrevistador”. Creswell (2010) cita que, nesse direcionamento, o pesquisador seleciona intencionalmente os participantes e os locais que melhor o ajudarão a entender o problema e a questão de pesquisa, sendo que essa característica é típica da pesquisa qualitativa.

Partindo-se dessa definição de amostragem, a princípio não se definiu o número exato da amostra, condição ratificada Flick (2009) – ou seja, não há a necessidade da definição prévia da amostra, mas deve-se atentar para o ponto de se interromper a adição de novos respondentes. Para Flick (2009) e Bauer e Aarts (2002), o momento certo de interromper a integração de novos casos é quando não estão sendo encontrados dados adicionais, corre a chamada saturação teórica. Assim sendo, conduziu-se as entrevistas no período de novembro de 2015 a janeiro de 2016, cada entrevista com duração média de 1h30min, em ambientes

neutros (casa dos docentes, escritórios e bibliotecas, evitando-se o ambiente institucional de docência do entrevistado). Tendo a pesquisadora contato direto com os pesquisados, a partir do roteiro de pesquisa estabeleceu-se o diálogo necessário à obtenção dos dados que foram gravados em áudio. Em posterior, degravados, sendo, então, transcritos pela pesquisadora. Considerando-se a saturação teórica, a coleta de dados foi interrompida no momento em que as respostas começaram a se repetir, ou seja, a fala dos entrevistados não acrescentava mais informações relevantes para a resposta do problema de pesquisa. Assim, nove entrevistas configuram a amostra de pesquisa, das quais emergiram os dados para a próxima etapa: análise e tratamento do material empírico e documental.

3.3 Técnica de Análise de Dados

Seguindo-se as etapas propostas por Minayo (2010), a terceira e última fase deste estudo considerou a análise e tratamento do material empírico e documental. Essa diz respeito, conforme Minayo (2010, p.27), ao conjunto de “procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”. Para Creswell (2010), a análise dos dados procura extrair o sentido dos dados coletados, envolve a preparação dos dados para análise, condução das análises, aprofundamento sistemático do processo de compreensão dos dados, representação desses e, ainda, a interpretação do significado mais amplo dos mesmos.

Assim sendo, optou-se pelo método da análise de conteúdo para a compreensão dos dados da presente pesquisa, tendo-se por referência Bardin (2011). Para a autora, a análise de conteúdo consiste na interpretação de mensagens escritas de espécies diversas que possam apresentar “um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa”, buscando-se, “por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, [...] um sentido que convém desvendar” (op. cit., p.20). Ainda de acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo permite ao pesquisador a busca pelo “escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (ou não dito), retido por qualquer mensagem” (op. cit., p.15). Para a referida autora, as diversas técnicas que caracterizam a análise de conteúdo organizam-se em torno da execução de três etapas distintas, são elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação a partir destes.

Assim sendo, após a gravação das entrevistas com a transcrição das mesmas de forma literal, excetuando-se apenas alguns vícios de linguagem, gírias ou repetições da fala que não impactariam em novas informações nem distorções do conteúdo, procedeu-se a pré-análise dos dados, por meio da técnica de leitura flutuante⁷. Na sequência, na etapa de exploração do material, identificou-se as categorias de análise em função da pertinência e relação com o referencial teórico produzido, especialmente a partir de Schein (1993) e os direcionamentos das âncoras de carreira. Assim sendo, ficaram definidas como categorias de análise:

- a) Atuação docente em IESEs;
- b) Âncoras de carreira;
- c) Carreira.

A partir dessa definição, partiu-se à última etapa da análise e tratamento do material empírico e documental, qual seja, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos que, a exemplo das duas fases anteriores, se deu em estreita relação com o referencial teórico produzido e com a busca por responder à principal interrogação que moveu esta pesquisa: “quais são as percepções de carreira dos docentes das IESEs compreendidas a partir das âncoras de carreira propostas por Schein?”. O resultado dessa análise de dados encontra-se no Capítulo 4, na sequência.

⁷ De acordo com Bardin (2011), a leitura flutuante é uma atividade que consiste em estabelecer contato com os dados a analisar, em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações, pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias sobre o material e ainda, quando possível, da aplicação de outras técnicas sobre o material.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base na revisão teórica, apresentada no Capítulo 2, e a descrição metodológica em pauta no Capítulo 3, a partir da coleta dos dados para a pesquisa – que emergiram, essencialmente das entrevistas realizadas, parte-se por apresentá-los neste capítulo. Optou-se por preservar em sigilo o nome dos docentes entrevistados, caracterizando-os, assim, como Entrevista 01, Entrevista 02, e assim por diante até Entrevista 9. Conforme definido no Capítulo 3, as categorias objetivadas para a análise de dados são: a) atuação docente em IESEs; b) âncoras de carreira; c) carreira docente; sobre as quais, tece-se a seguir.

4.1 Atuação Docente em IESEs

O objetivo desta seção é apresentar as características do trabalho docente nas IESEs e é uma abordagem exploratória a partir da percepção dos entrevistados. Para atender este objetivo, os docentes foram questionados durante a entrevista com perguntas semiestruturadas (abertas) que foram elaboradas a partir de pré-categorias de análise. A função dessas perguntas é deixar o entrevistado livre para que ele exponha o seu ponto de vista em relação ao assunto proposto pelo entrevistador.

Sabendo que a literatura sobre a carreira docente no ensino superior não é abundante, parte-se das considerações de autores diversos para se entender quais as principais características desses profissionais, quais os principais entraves da carreira e, ainda, quais são as fases por que passam durante sua trajetória profissional.

Então, a partir da visão Cunha (2007, p.14) de que para muitos professores existe uma tradição de que ensinar é missão, é dom, questionou-se os entrevistados sobre o que é ser docente para eles. Foram diversas as respostas e pontos de vista relatados, porém alguns deles trouxeram à tona este tópico, conforme elucidado nas falas abaixo:

[...] Ser docente independente de instância, independente de sistema e etapa, se na educação básica ou no ensino especializado e ensino superior, ser docente é ser um profissional que vai ter a responsabilidade de mediar a curiosidade o desejo, as expectativas de alguém que quer aprender [...] Mas especificamente no ensino superior é possibilitar que o aluno consiga acessar as informações para que se consiga transformar em conhecimento, mas principalmente fomentar o desejo de aprender. Ser docente se eu quisesse resumir tudo é fomentar o desejo de aprender, o desejo de saber mais (Entrevista 01).

[...] Ser docente para mim hoje é ser uma pessoa realizada, eu gosto é algo que me proporciona uma qualidade de vida, eu gosto de estar com eles em sala de aula, de desenvolver atividades com eles, porque eu penso que o papel do docente hoje não é apenas daquele docente que dá o conteúdo, que chega na aula e despeja uma

matéria, nós precisamos formar profissionais que eles estejam preparados para o mercado de trabalho e claro eles precisam da base teórica ela é importante, mas, além disso a parte prática é muito importante [...] (Entrevista 08).

Foi possível evidenciar que para esses docentes a missão de ensinar é realmente o que os move na carreira. Eles se preocupam com seus alunos, com o conhecimento que eles venham a adquirir e com seus futuros.

É relevante aqui considerarmos os estudos de Behrens (2012, p.61) que ajudam a identificar os docentes no ensino superior em quatro grupos de acordo com o seu regime de “dedicação” à profissão: 1º grupo: profissionais de variadas áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência; 2º grupo: profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso onde lecionam, sua dedicação ao magistério restringe-se a poucas horas por semana e suas jornadas não permitem um envolvimento com os alunos; 3º grupo: profissionais docentes da área de educação, envolvidos com os cursos de licenciaturas e pedagogia, que atuam na universidade e, paralelamente, dedicam-se ao magistério nos diferentes níveis; 4º grupo: profissionais da área de educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade.

Esta separação em grupo sugerida pela referida autora auxilia nos rumos e nas percepções de carreira dos docentes, de acordo com a atividade exercida ou não concomitantemente com o exercício de outra profissão - regime integral ou parcial como professor, ainda, horista. Durante as entre as entrevistas foi possível evidenciar que a maioria dos docentes das IESEs encontram-se no primeiro e segundo grupos.

Também durante as entrevistas foi possível evidenciar algumas características de docentes que se encontram em fases diferentes. Conforme revisão teórica disponível no Capítulo 2, apontam-se pesquisas conduzidas por Huberman (2007) que, a partir de dados de pesquisas empíricas sobre o ciclo de vida dos seres humanos e do ciclo profissional dos professores, esclarece sobre as distintas fases que vivem durante sua trajetória profissional, ratificando a questão das distintas percepções sobre a carreira que perpassa entre os diversos docentes.

A primeira fase considerada *A entrada na carreira*, como já dito, se estende por até dois anos e se caracteriza por ser um período de descobertas onde o professor entusiasma-se com a possibilidade da investigação, exploração. Ao final desta fase, o professor escolhe outra carreira, desiste da docência, ou segue entrando para uma nova fase. Grande parte dos docentes entrevistados encontra-se nesta fase. Pode se evidenciar na fala abaixo exatamente este período de descoberta de um docente que está atuando há pouco tempo:

[...] Eu sempre quis trabalhar nessa área, desde a época que eu fazia graduação, eu vinha pensando, eu vou terminar minha graduação, vou tentar numa especialização, depois vou buscar o mestrado, e quem sabe futuramente um doutorado sempre quis, mas eu tive que ter um preparo financeiro antes de ingressar de fato nessa área [...] no meio disso [...] surgiu a possibilidade de eu iniciar na instituição assumindo essas duas disciplinas [...] foi ai que eu engrenei de vez na área de docência e me dedico hoje exclusivamente a isso. Eu tinha um emprego a 5 anos de gestão e abandonei larguei porque justamente eu identifiquei que é isso que eu quero seguir como uma vida profissional (Entrevista 08).

A segunda fase, que dura de 8 a 10 anos pode ser nomeada como *A estabilização* e tem como característica fundamental o comprometimento definitivo do professor com a docência. É nesta fase que os docentes assumem para si as responsabilidades e adquirem confiança no seu fazer pedagógico em sala de aula, tendo uma maior flexibilidade na gestão das suas turmas. Também foi possível observar docentes nesta fase.

[...] o aspecto humano de trabalhar um público que está se renovando toda hora e ser docente acaba te mantendo atualizado, tendo sempre um espírito diferenciado, porque ele nunca é igual, ele se renova a cada semestre então isso acaba sendo um processo desafiador e ao mesmo tempo bacana, não fica dentro de um mesmo contexto, essa é uma das formas de eu analisar (Entrevista 06).

Assim, a partir da classificação proposta por Huberman (2007), observa-se que a maioria dos sujeitos da pesquisa encontram-se nas fases 1 e 2 de suas carreiras. Tal posicionamento deve-se, nem tanto pela idade dos professores, como pelo fato de que as IESEs são recente, fruto, como se abordou no capítulo introdutório, da política de expansão que vigorou nos últimos anos.

Para além da fase onde se encontram em suas carreiras, considerou-se importante ressaltar a concepção dos sujeitos de pesquisa em relação a como veem, como sentem, o que pensam sobre o contexto de atuação, ou seja, as IESEs e suas particularidades. Assim, os docentes foram questionados sobre como enxergam o seu contexto de atuação. Para iniciar a reflexão, primeiramente, introduziu-se o assunto, falando-se sobre o acesso ao ensino superior e sobre os diversos tipos de instituições. Partiu-se, então, aos questionamentos, cujas respostas (em parte) figuram a seguir:

Eu tenho duas maneiras de pensar isso esse quadro todo, essa situação. Uma delas é muito positiva [...] Eu vejo que é um aspecto muito positivo, essa gama de possibilidades para as pessoas poderem se qualificar, fazer sua formação profissional. Por outro lado tem o aspecto negativo, não tem como negar isso, que é talvez a falta de responsabilidade de grande parte das instituições particulares que na verdade entregam certificados de graduação, talvez em uma linguagem mais coloquial, entregar um certificado é diferente de formar um profissional. Eu vejo que

quando a instituição é séria quando ela prima por critérios, princípios, prima por uma graduação de qualidade dá um prazer muito grande de trabalhar [...] eu vejo que os critérios de escolha hoje da população é em questão de preço, acabam optando por cursos que são baratos, e que não agregam qualidade, não estou questionando cursos que são acessíveis e têm qualidade. Mas sabemos que há uma falta de critérios por ai (Entrevista 01).

Eu venho de uma realidade, a minha formação toda foi na UFRGS, então eu sei como funciona a Universidade Pública no ponto de vista de aluno, tive a oportunidade de trabalhar um semestre lá como estágio docente, e eu percebo uma diferença muito grande inclusive no que se pode cobrar do aluno, acho que todo esse esquema do mercado que se abriu que é importante as pessoas terem o acesso também é relevante, mas eu vejo essa realidade bastante distinta, as federais ainda conseguem ter uma cultura forte de colocar a responsabilidade no aluno, o professor ele informa, ele faz a aula da sua forma, mas ele assim não precisa pegar na mão do aluno, o aluno tem que se virar, nas instituições privadas a gente tem os professores sofrem de um outro tipo de problema que eles tem que aprender quase pelos alunos [...] Por outro lado de uma forma geral tendo mais pessoas que tenham acesso isso melhora a qualidade inclusive da capacidade de discutir sobre os problemas, uma pena que nem sempre o estudante seja engajado na leitura, em saber o que está acontecendo, na atualidade, na política, eu acho que isso nem sempre acontece. Mas, em relação à mercantilização do ensino eu acho que trouxe mais vagas, mas, também precarizou trouxe uma baixa na qualidade do ensino, reduziu a qualidade do ensino nesse sentido (Entrevista 05).

O posicionamento dos Entrevistados 1 e 5, a exemplo dos demais, demonstram que os sujeitos de pesquisa têm claros os aspectos positivos e negativos que perpassam as IESSES no que tange à qualidade do ensino que ofertam. Volta-se à questão recém pontuada, talvez por serem recentes, tais instituições estão em uma fase de equacionamento desses pontos, dessas fragilidades, demandas (mercantilização do ensino, certificação em detrimento à qualidade da formação, qualidade de ensino, custos x qualidade, dentre outros pontuados) - ao que parece essencial a atuação do professor.

Nessa direção, a amostra de pesquisa também foi questionada sobre como se enxerga como docente nesse cenário (nas IESSES). As respostas que elucidam a concepção da maioria dos docentes são representadas pelos Entrevistados 01 e 05:

Nesse cenário, uma lutadora. Uma lutadora porque, além de nós termos algumas fragilidades no ensino superior que são próprias dele, nós recebemos a fragilidade que vem da educação básica, se no passado o vestibular por ser mais criterioso ele fazia uma grande seleção, hoje as instituições de ensino superior fazem seu processo seletivo, mas nós recebemos alunos no ensino superior que vem com carência muito significativa na questão do conhecimento, da autonomia, do processo de construção de escrita, da estruturação do pensamento, da expressão, da leitura de mundo, eu como docente eu penso que sou uma lutadora porque ele entrou assim, e o desafio é que ele não conclua o curso no mesmo modo. Então em três anos se for um curso tecnológico, se for em quatro ou cinco anos tem que sair diferente, esse é o desafio (Entrevista 01).

Ou você se adapta... Ao menos que você decida sair da docência... esse exemplo que eu estava falando antes na entrevista alguém que busque realmente as instituições

públicas, vai fazer concurso o que também tem outros aspectos lá dentro que são complicados. Você também às vezes não pode ser você em vários sentidos, têm corporativos muito grandes nem sempre você consegue participar de um grupo de trabalho, muitas pessoas ficam isoladas, eu acompanho alguns professores que se tornaram amigos, principalmente professoras que se tornaram amigas UFRGS e a gente conversa sobre isso, então também tem disputas de poder talvez até mais acirradas do que as outras instituições as privadas, por que você não tem a figura de um feedback imediato [...] (Entrevista 05)

Percebe-se, se analisando o conteúdo exposto, que enquanto alguns professores, nesse contexto, sentem-se desafiados em função da realidade das IESEs, outros, adaptam-se a ela. Taffarel (2013), nesse sentido, afirma que, muitas vezes, os docentes necessitam se submeter às práticas de mercado, atuando e adequando-se à redução de custos, à captação de alunos, aumento da eficiência do sistema, aumento da eficiência científica (produtivismo acadêmico) em função das avaliações externas, dentre outros particulares desse tipo de organização. Então, é possível afirmar que quando analisamos a docência nas IESEs é muito importante destacar a questão econômico-financeira, e os sujeitos da pesquisa mostram-se sabedores dessa dimensão, alguns, mostram-se desafiados por ela.

Segundo Taffarel (2013), a qualidade do ensino superior, incluindo as IESEs, segue, entre outros princípios, o da (re) consideração de suas carreiras em razão das modificações geradas por/nessas instituições. A autora nos relata que, é necessário romper

com o formalismo abstrato da carreira do professor universitário contratado para o exercício da docência, pesquisa e extensão, mas que, em face da realidade atual das políticas públicas derivadas da reforma do Estado e da educação superior, vê-se compelido à complementação salarial e à ideologia do produtivismo acadêmico, produzida pela burocracia estatal e, hoje, um dos pilares centrais da cultura das instituições universitárias (2013, p.87).

Ressaltam-se aqui as considerações de Dias e Passos (2013) para pontuar a importância que as IES, especialmente as IESEs, envolvam-se com processos que promovam a constante reflexão dos professores acerca de sua profissionalização e profissionalidade, “ampliando e aprofundando o debate, a reflexão, a socialização de experiências e a divulgação de pesquisas científicas acerca do desenvolvimento profissional docente para a educação superior” (op. cit., p.11).

Pode-se pontuar para finalizar a discussão dessa categoria da pesquisa que as respostas advindas das entrevistas ratificaram as especificidades desse tipo de instituição (IESEs) já pontuadas no capítulo introdutório. Ou seja, os professores identificaram que exercem sua docência em um contexto educacional relativamente novo e com características peculiares - instituições pequenas (ainda em fase de fortalecimento), fortemente marcadas pelas oscilações

e “regras” desse mercado. Do mesmo modo, pontuam a importância das IESEs para este nível de ensino (educação superior) e a sua importância enquanto docente.

4.2 Âncoras de Carreira

De acordo com as concepções de Schein (1993), e o objetivo precípua deste estudo, uma das categorias de análise dos dados revelados pelas entrevistas foi as âncoras de carreira, em que se buscou identificar, para cada docente sujeito da pesquisa, qual sua percepção, o que lhe motiva na carreira docente, em que âncora se apoia e como percebe sua atuação em relação a essa âncora para o desenvolver sua carreira. São elas: a) aptidão técnico-funcional; b) aptidão administrativa geral; c) autonomia/independência; d) segurança/estabilidade; e) criatividade empreendedora; f) vontade de servir/dedicação a uma causa; g) puro desafio; e, por fim, h) estilo de vida.

4.2.1 Aptidão técnico funcional

Para os indivíduos com inclinações para esta âncora de carreira, o domínio técnico é o valor mais importante, pois eles dão valor à oportunidade de utilizar as suas aptidões técnicas e, ainda, ao desenvolvimento dessas. Schein (1993) deixa claro que esses indivíduos planejam as suas carreiras em torno de um conjunto de conhecimentos técnicos e funcionais, os quais irão oportunizar o desenvolvimento de projetos desafiadores.

Durante as entrevistas com os docentes foi possível observar que eles valorizam essa âncora. Tal pressuposto ampara-se, por exemplo, na forma como se expressam em relação à importância atribuída às disciplinas pelas quais são responsáveis, e ao fato de que essas sejam coerentes com suas formações. Foi possível evidenciar, através das falas dos docentes das IESEs, que eles valorizam o fato de ter competência técnica para ministrarem as disciplinas que lhes são atribuídas. As falas dos Entrevistados 05 e 07 elucidam esse ponto:

Na verdade eu nunca aceitei nada que era totalmente desconectada, isso não. Mas, por exemplo, eu já fui professora de matemática financeira, eu não sou da área de finanças, mas a minha formação é em engenharia e me ajuda nesse sentido, eu adoro matemática, já dei aula de matemática financeira, que é uma coisa diferente digamos assim do que eu estava acostumada, bem tranquilo eu nunca dei aula para alguma coisa absolutamente desconectada, isso não, talvez tenha sido sorte (Entrevista 05).

Todas as disciplinas são da minha área de pleno conhecimento! Não aceito nenhuma disciplina que não tenha a haver com isso. Nunca aceitei, nem no começo da

carreira. Só dei disciplinas alinhadas com a minha prática e com a minha profissão. E só (Entrevista 07).

Cabe ressaltar aqui que esses indivíduos têm preferência pela especialização, ou seja, eles irão sempre atuar desenvolvendo ao máximo determinada especialidade. Para que as atividades do dia a dia continuem sendo interessantes, esse indivíduo necessita estar testando as suas competências técnicas e habilidades, necessitando, assim, tarefas que instiguem seu talento técnico. Elucidando esse ponto, pode-se observar a fala do Entrevistado 01:

Eu tenho as minhas disciplinas, que já são desde o início... as disciplinas da educação de fundamento, de didáticas, elas têm muitas interfaces, elas se inter-relacionam, então evidentemente que eu não desenvolvo todas, porque seria até um equívoco, quer dizer que eu teria condições técnicas para desenvolver todas elas, mas grande parte das disciplinas que eu desenvolvo na pedagogia especialmente são aquelas que eu tenho um acervo de conhecimento, e de experiência também, mas, eventualmente surge disciplinas novas e que vamos nos adequando, eu tenho condições técnicas para desenvolver e ter competência técnica para desenvolver tal disciplina se sim, aprofunda-se a pesquisa e busca-se uma nova, mas normalmente, nós mesmos. Acho que têm os dois aspectos, também as mesmas disciplinas você vai fazendo uma trajetória e você vai amadurecendo e melhorando a tua prática dentro daquela área do conhecimento, mas também tem o aspecto do novo, de você também buscar novos desafios e também continuar aprendendo (Entrevista 1).

Ainda pontuando a importância dessa âncora para os respondentes, pauta-se a consideração que fazem em função das suas competências técnicas para atuarem com projetos que desafiem sua capacidade dentro das IESEs, salientando o fato de “buscarem”, “estudarem” para estarem tecnicamente aptos à atuação profissional. As falas descritas abaixo mostram como isso acontece na prática:

Quando eu entrei tinha duas disciplinas, uma na área que eu era mestre e outra que eu tinha visto na graduação e nunca foi muito a minha praia, então essas disciplinas eu tive que estudar muito, eu tive que ler muito para montar aula, e eu confesso que tinha algumas dificuldades por não conhecer a fundo, porque quando tu sabe todo o alfabeto não importa se o aluno pergunta o que é o A mais o Z tu sabe, mas, agora quando te falta do alfabeto duas letrinhas tu não tem uma segurança de estar ali na frente, então por mais que tu tenha estudado, por mais que tu tenha se dedicado a tua segurança não é mais a mesma (Entrevista 02).

Na verdade, por conta do perfil institucional, realmente, trabalhar com qualidade a gente busca sempre que o profissional esteja engajado naquilo que ele tenha mais facilidade, os profissionais que hoje tem do ponto de vista institucional não são todos de tempo integral quase nenhum é, então são bem específicos e falando, atendendo a isso no que eu trabalho é também uma área onde eu tenho mais facilidade sim, eu não trabalho essencialmente com disciplinas que eu não tenho um bom relacionamento (Entrevista 06).

É por intermédio da competência técnica que os indivíduos fazem o seu trabalho de acordo com suas habilidades e não se mostram orgulhosos, por exemplo, pelo crescimento hierárquico dentro da organização. Esses indivíduos têm preferência pelo crescimento através do aumento de sua capacidade técnica, tendendo a não valorizar a promoção para cargos gerenciais ou de gestão, conforme Schein (1993). Tal direcionamento sustenta-se pela fala do Entrevistado 8:

[...] As instituições, por um lado, valorizam o profissional porque seria muito mais prático para elas contratarem um profissional da área de contabilidade, por exemplo, não... eles querem dar a oportunidade para quem já está na casa. Eu acho que isso também é uma forma de valorização e que demonstra que eles têm o interesse pelo teu trabalho, mas, não é fácil, é algo desafiador, que tu tem desde o estudo para a preparação da aula até para administrar a aula, e surge essa questão, ‘eu não vou te responder agora, eu tenho que verificar’, porque não é uma área que a gente domina totalmente, a gente tem o conhecimento, justamente por administração te abrir um leque, mas, às vezes, essas questões e por ser uma instituição pequena a disciplina não é só tua, enfim, têm essas questões burocráticas (Entrevista 08).

Ficou claro que a maioria dos docentes entrevistados valoriza muito as suas competências técnicas funcionais e tem uma tendência muito forte de inclinação de carreira para esta âncora (aptidão técnico funcional), uma vez que buscam ser referência nas áreas em que atuam e se sentem valorizados, desafiados e reconhecidos por meio da atuação em suas disciplinas de formação ou áreas afins. Notou-se que percebem a aptidão técnica como um conhecimento suficiente para ministrarem as disciplinas que lhes são oferecidas, mostrando que o foco da carreira está na atividade exercida em sala de aula.

4.2.2 Aptidão administrativa geral

É relevante iniciar a discussão dessa âncora elencando a principal característica dos profissionais ligados a ela: a de gerenciamento de indivíduos. Esses profissionais não abrem mão da oportunidade de atingir um nível suficientemente alto na empresa e serem responsáveis pela produção em pelo menos uma unidade dessa empresa ou de toda ela. Pode-se dizer que o principal estímulo desses profissionais é a busca por atividades de gerenciamento e a posicionamento em níveis hierárquicos mais altos da empresa e de maior responsabilidade para, assim, contribuir para o sucesso da organização, recebendo em troca um bom pagamento. Os indivíduos que se orientam por essa âncora são bem sucedidos em suas próprias habilidades gerenciais interpessoais, suas competências, analítica e emocional, são essenciais à gestão administrativa (SCHEIN, 1993).

Ficou evidente durante as entrevistas que esse não é um perfil muito comum entre os docentes das IESEs amostrados. Apesar de alguns terem um cargo de gestão (coordenação de curso, por exemplo), o que eles almejam na carreira não é, exatamente, posições hierárquicas mais altas. As falas a seguir (Entrevista 1 e 5) elucidam um pouco desse posicionamento:

Eu coordeno um curso... Até existe a possibilidade de galgar cargos mais altos, mas como eu te respondi anteriormente a questão da docência é minha prioridade [...] Eu já trabalhei em outra instituição de ensino superior junto à reitoria, e acho que é extremamente importante você experimentar diversos espaços. O professor tem que experimentar ser gestor, e o gestor tem que em algum momento voltar a ser professor, porque você muda o olhar, muda o jeito de olhar estando em uma dimensão ou outra, mas para mim o meu objetivo é a docência, dentro da docência projetos de extensão, projetos de pesquisa estão totalmente vinculados, mas, a gestão e a coordenação é uma etapa temporária. Estou contribuindo com a faculdade nesse momento, mas não aspiro à ascensão nesse campo, e sim como docente (Entrevista 01).

Eu acredito que sim (que têm possibilidades de crescimento), depende se eu vou querer, no sentido assim: eu vejo uma dicotomia no meu caso que trabalho com programa de pós-graduação, ou você vai para a gestão ou continua pesquisador. Eu sou pesquisadora, gosto de ser pesquisadora-professora, claro que ser pesquisadora é diferente de ser professor [...] Eu tive já uma oportunidade (de ocupar um cargo de gestão), mas, como eu te falei no momento, eu sou pesquisadora, e gosto de ser pesquisadora, não quer dizer que daqui a uns anos eu possa ter um grupo de pesquisa funcionando, quem sabe. No momento eu sou pesquisadora e estou muito bem assim, e é o que eu gosto de fazer, se eu conseguir fazer as engrenagens para funcionar melhor, ter um grupo de pesquisa funcionando direitinho quem sabe daqui a uns anos eu possa assumir um cargo de gestão, agora não (Entrevista 05).

Essas falas elucidam o fato de que os docentes das IESEs têm uma preferência pela sua *profissão* professor e não por cargos de gestão que possam vir a ocupar na instituição, ou seja, foi possível observar que esses docentes preferem exercer suas atividades, desenvolver sua carreira, como professor e pesquisador do que gerenciar equipes. Shein (1993) considera que os profissionais com inclinações de carreira para essa âncora buscam responsabilidades por resultados finais e ligam o trabalho pessoal ao sucesso da organização, ou seja, acreditam que a tarefa seja interessante no momento em que ela é importante para a empresa. Também é importante destacar o fato de que os docentes das IESEs amostrados, mesmo os que ocupam cargos de gestão, têm outras atividades profissionais, as quais também ocupam parte de sua carga horária e, talvez por isso, restringem a possibilidade de buscarem cargos de gestão (que lhes ocuparia em demasia o tempo).

Profissionais com inclinações de carreira para esta âncora dão maior importância aos aspectos da gestão do que aos aspectos técnicos de domínio específico. E caso venham a ocupar cargos de gerência em áreas especializadas, não terão êxito em suas jornadas. A real motivação deles é a gestão do negócio, como um todo (SHEIN, 1993). Tendo-se por base esse

direcionamento, percebeu-se que as aspirações por cargos de gestão não são motivações encontradas nos docentes das IESEs amostrados, mesmo eles sabendo que existem essas possibilidades e que coordenações de curso, por exemplo, são cargos com alta rotatividade devido aos compromissos que cada docente assume durante a sua carreira. É possível perceber que as IESEs dão algumas oportunidades, porém não é o foco da maioria dos docentes, sujeitos desta pesquisa. Para elucidar isso, a fala do Entrevistado 02 é pertinente:

Sempre tem essa evolução, como eu te disse antes, como a gente é horista, tem sempre aquela instabilidade, você tem perspectiva dentro da instituição, no curso de agronomia desde que eu entrei já é o terceiro coordenador, é muito instável. E toda hora está abrindo vaga para coordenação, não sei quanto tempo esse coordenador vai ficar, mas eu não sei se teria pretensão nesse momento em assumir essa vaga. Porque tem que ser muito firme, não pode ser muito boa no sentido de coração de mãe, porque isso é muito complicado, e nesse momento da minha vida eu não sei se eu já teria estrutura para dizer um não, quando na verdade eu queria dizer um sim, mas, eu acho que sim que tem essa possibilidade de evolução (Entrevista 02).

De acordo com Schein (1993), os profissionais desta âncora têm a capacidade de exercer o poder e tomar decisões sem culpa ou vergonha mesmo nas mais difíceis situações, devido ao equilíbrio emocional que possuem. É importante salientar isto, pois este é o ponto que mais os afasta de inclinações técnico-funcionais e mais as motivam para a aptidão administrativa geral.

Alguns docentes fizeram considerações sobre as possibilidades de assumir cargos de gestão que as IESEs abrem, justamente em função de suas características peculiares de instituições de pequeno porte, e manifestaram um pequeno interesse em assumi-los. Porém, não fica claro e nem é possível elucidar que esta seja a âncora de inclinação desses docentes. A busca por cargos de gestão nas IESEs está mais associada ao aumento da carga horária e ampliação do vínculo diante da instabilidade institucional do que um objetivo estratégico dos sujeitos:

Sim, existem possibilidades (de crescimento), pela docência não, mas em cargos executivos sim, porque na docência, até porque... A carga horária pode aumentar, mas é horizontal, em cargos executivos, às vezes a instituição têm programas de formação de diretores internos da faculdade, que formam diretores e já tivemos diversos casos aqui que já assumiram, tem essa possibilidade (Entrevista 07). Digamos assim ela dá (oportunidade de crescimento), eu já tive oportunidade quando eu comecei [...] Eu vejo que tem uma perspectiva de crescimento, tanto em cargo horária, porque eu já tive 20 horas, tanto como busca por cargos maiores dentro da instituição, porque hoje os cargos ocupados pelos meus colegas, digamos cargos de coordenação, todos os coordenadores já são mestres, alguns já estão com disciplinas em doutorado, e como a nossa instituição é uma instituição pequena,

acredito eu que eles também tem uma visão de crescimento e em conversas assim de sala de professores até fora da instituição alguns já relataram que receberam um convite de outras instituições, alguns já atuam em outras instituições eu vejo assim eles crescendo também tem a oportunidade do meu crescimento, claro que não é uma coisa assim do dia para a noite a gente vai fazer ao longo da construção de uma carreira profissional (Entrevista 08).

Essa faculdade está crescendo aqui no Rio Grande do Sul, ela é de Santa Catarina, então ela já te dá um plano de carreira, te dá algumas perspectivas, e ela dá uma perspectiva legal, agora tem que fazer o projeto acontecer como eu disse lá em Marau já tem uma faculdade que reside lá então tem mais um tempo, não é muito grande, tem muita gente de lá que vem para Passo Fundo, o projeto tem que fazer dar certo ainda, ele teve um ano e meio de maturação, mas, ainda não está consolidado definitivamente, estando consolidado eu acho que tem uma perspectiva de crescimento dentro da instituição (Entrevista 09).

Enfim, dentre outros aspectos, como os profissionais que têm uma tendência de inclinação de carreira para esta âncora (aptidão administrativa geral) buscam/esperam promoções para cargos de maior responsabilidade, pontua-se que foi uma minoria da amostra a evidenciar essas expectativas. Ou seja, dito de outro modo, a maioria dos sujeitos de pesquisa não ancoram sua carreira na busca por crescimento em cargos de administração/gestão.

4.2.3 Autonomia/independência

Os profissionais com inclinações de carreira para esta âncora valorizam muito a autonomia. Esses indivíduos têm a necessidade de organizarem sua sistemática de trabalho de acordo com seus próprios termos e se, caso trabalhem em uma organização tradicional, desejarão buscar situações de trabalho que os desprenderão de certas normas (padrão de roupas, horários, dentre outros), para que possam manter suas competências técnicas.

A maioria dos docentes das IESs tem outras atividades profissionais, tanto com carga horária complementar em outra instituição como outras atividades relacionadas às suas áreas de atuação. Talvez em função desse particular, foi possível notar que a maioria dá um grande valor para o termo “flexibilidade”, porém em um sentido mais amplo do que o autor nos coloca em relação a este termo. Para os docentes, a aplicação do termo flexibilidade se dá muito mais em sua atuação dentro da sala de aula, conduzindo suas disciplinas, do que fora dela. É possível evidenciar esse posicionamento nas falas dos Entrevistados 01, 03 e 06:

No sentido de liberdade de ação, é fundamental, sem flexibilidade eu não consigo trabalhar, a flexibilidade de poder agir dentro, sou eu quem estou “in loco” e ninguém melhor do que o docente para saber o que precisa e pode ser feito. A

flexibilidade... evidentemente, a gente tem plano de trabalho, planejamento de curso, plano de aula, até porque isso didaticamente é essencial, mas ele também agrega o fator do inusitado, o que é mais importante agora para a formação do sujeito, a flexibilidade é necessária (Entrevista 01).

Sim, com certeza (eu dou importância à flexibilidade). Eu acho que é importante com certa cautela, a gente tem umas regras básicas, por exemplo, mas o professor de certa forma é flexível até porque eu acho que a gente seria engessado se a gente tivesse uma apostila [...] Tenho essa flexibilidade inclusive de aula de ministrar uma aula com duas notas, mas essas duas notas não significa que precisa ser duas provas, têm professores que dão duas provas, têm professores que dão um trabalho e uma prova para formar a etapa um 50 e 50, a gente tem, de certa forma, essa autonomia.” (Entrevista 03).

Dentro da sala de aula a autonomia é total, existem algumas regras em questão de horários, em sala de aula existe uma autonomia, mas você tem que cumprir o horário muito bem, dentro dessa questão de horário têm algumas regrinhas relacionadas a questão de provas, datas para as provas, que é mais fixo, mas o conteúdo em si é bem livre (Entrevista 06).

Aqui, mais uma fala, a do Entrevistado 09, relata mais um pouco da importância que os docentes dão à autonomia dentro da sala de aula:

[...] Tu tem o plano de ensino, mas ali dentro tu tem que fazer um prova, uma avaliação, enfim, só que eles te dão o modo de trabalhar, por exemplo, dentro daquele conteúdo tu pode fazer um trabalho, uma dinâmica, então isso é ilimitado, é livre, tu que decide [...] Eu dou (importância) porque tem algumas coisas tu não aprende no slide [...] tem algumas coisas que você tem que visualizar, tem que sentar e fazer no computador, e tem algumas coisas que não, tem que fazer dinâmica, tem que fazer alguma outra coisa porque senão o aluno não vai pegar (Entrevista 09).

Schein (1993) coloca que os profissionais com inclinações de carreira para essa âncora priorizam suas necessidades de fazer o trabalho do seu jeito, dentro do seu ritmo e de acordo com seus próprios padrões e estilo de vida. Foi possível notar que os docentes das IESes valorizam muito a questão de autonomia dentro da sala de aula, na condução de suas atividades no dia a dia. Isso se refletiu na maioria das entrevistas e teve uma grande ênfase, inclusive, por alguns.

Porém, o autor nos coloca que essa âncora pode estar mais relacionada com o fato da permanência em cargos que permitam flexibilidade sobre quando e onde trabalhar, por exemplo. Ele relata que esses profissionais chegam a recusar oportunidades de promoções para não perderem esta flexibilidade e autonomia. Ainda, que eles têm propensão por trabalhos claramente delineados, com metas e prazos definidos, e não suportam uma supervisão rigorosa, preferindo a remuneração pelo mérito de seu desempenho. A fala do Entrevistado 08 elucida a importância que os docentes dão para a autonomia que têm para além dos limites da sala de aula, como anteriormente relatado:

Em relação à instituição, eu vejo que também por eu ter compromissos fora da instituição, por exemplo, participar de bancas em períodos que eu teria aula é bem tranquilo desde que a gente se programe [...] Valorizo (esta flexibilidade), porque eu acho que é um diferencial [...] (Entrevista 08).

Profissionais com inclinações de carreira para essa âncora tentam evitar a realização de trabalhos nos limites impostos pelo ambiente organizacional, tendo dificuldade de trabalhar em grandes empresas, uma vez que percebem que não podem se sentir dependentes de outras pessoas e muito menos dependente de regras, procedimentos, horários de trabalho, códigos de vestimenta e outras normas comuns a essas.

Geralmente, esses profissionais são pessoas que viveram dois momentos distintos em suas trajetórias profissionais. Primeiramente, tiraram o máximo proveito dos espaços de autonomia oferecidos pelas empresas para aprimorarem suas competências técnicas e funcionais; e, num segundo momento, buscaram carreiras que oferecessem maior autonomia e independência como, por exemplo, as carreiras de professores universitários ou de consultores de empresa. A fala do Entrevistado 05 relata isso, o fato de abdicar de outra oportunidade de carreira para focar na docência que lhe confere esta autonomia como condição de carreira:

É justamente por isso que estou aqui, que eu estou na carreira docente, porque quando eu me dei conta que eu estava presa em uma fábrica e o meu esposo em outra, por mais que eu gostasse do trabalho e do ambiente de trabalho era muito bacana [...] Mas, eu tive que dizer não para isso não por causa do clima de trabalho não por causa do conteúdo de trabalho, mas porque, aquele regime de sentar lá, de ter que ficar lá o tempo todo, de não ter flexibilidade era que me incomodava [...] (Entrevista 05)

Pode-se dizer que os profissionais relacionados a essa âncora que já têm suas carreiras autônomas construídas, estarão bem adaptados para o futuro, mas aqueles que pretendem desligar-se das empresas podem ser vulneráveis à atual reestruturação do mercado de trabalho, apesar de essa âncora estar alinhada a muitas outras opções de trabalho, como: profissional liberal, consultor, professor, escritor e similares. Outro aspecto que Schein (1993) pontua é o relacionado à remuneração (não mencionado pelos entrevistados), de acordo com o autor os profissionais desta âncora dão preferência a receber o pagamento quando concluem o trabalho ou de acordo com os resultados alcançados e o mérito de seus desempenhos.

Assim, diante dos aspectos explorados na condução das entrevistas, notou-se que os profissionais sujeitos da pesquisa têm em sua maioria a tendência de inclinação de carreira para essa âncora (autonomia/independência), revelada, tanto em aspectos de condução de suas

disciplinas (prioritariamente) quanto em aspectos relacionados ao dia a dia do docente dentro da instituição.

4.2.4 Segurança/estabilidade

Para os profissionais com inclinação de carreira para essa âncora, o valor predominante é o de sentir-se bem sucedido profissionalmente a ponto de ter a estabilidade na organização. Sendo assim, a grande maioria busca por empresas que proporcionam um vasto horizonte profissional, assim como um bom programa de benefícios e um plano de aposentadoria estruturado como normalmente ocorre em empregos públicos. Essa âncora é caracterizada por profissionais que tendem a deixar as suas carreiras nas mãos de seus empregadores e permitem com tranquilidade que as definições preparadas pelas organizações sejam as de condução de suas carreiras.

Durante as entrevistas com os docentes foi possível evidenciar a falta de segurança/estabilidade que as IESEs oferecem a seus profissionais. Os docentes foram questionados sobre a importância da função docente e da estabilidade e a maioria opta pela sua profissão, enquanto alguns poucos estão em busca de um concurso público para tornar a sua carreira estável. A fala do Entrevistado 01 elucida bem este ponto:

[...] Eu sou idealista, eu acho muito mais importante o que eu desenvolvo talvez até mais do que a minha estabilidade. Não é porque ele acontece em várias outras dimensões também (estabilidade), mas eu penso muito mais no papel social do professor seria a fundamental, a função, talvez eu pudesse agregar a função social do docente dentro de uma instituição de ensino superior (Entrevista 01).

A importância que os docentes dão para as suas carreiras foi muito pontuada durante as entrevistas e deixou claro que a questão segurança/ estabilidade fica em segundo plano para a maioria dos docentes das IESEs. A fala abaixo evidencia isso:

[Considero mais importante] a função de professor do que a estabilidade, até porque a estabilidade eu não sei se o setor público já dá para se dizer se está estável em relação a tudo que vem acontecendo ai, mas a função é mais importante com certeza (Entrevista 03).

Profissionais que têm inclinações de carreira para essa âncora têm um grande conhecimento de suas necessidades profissionais e de suas competências para realizar seu trabalho. E eles usam isso a seu favor. Quando surge a necessidade de estabilidade, esses indivíduos garantem sua lealdade à empresa, ou seja, ficam a disposição da empresa para

fazer o que for preciso em troca de segurança. Essa, no entanto, é uma característica que não foi identificada nos docentes entrevistados. Nenhum deles citou o fato de ficar à disposição da instituição em troca de estabilidade. Mais uma vez ficou evidente a preferência pela profissão e não pela estabilidade/segurança oferecida por ela:

O que a gente ganha como docente não paga nada, não dá segurança nenhuma, aí tem um posicionamento de vida meu, que eu sempre pensei “que os ovos devem estar em várias cestas”, eu sempre combinei várias entradas, o fixo, a variável lá das consultorias, os treinamentos ocasionais, mas a docência hoje não me dá remuneração, é muita baixa, a coordenação me dá uma remuneração baixa, mas, várias vezes mais do que a docência. Não tem a ver com a estabilidade... Eu não quero ficar fora da sala de aula por mais que eu sofra de vez em quando, eu não quero ficar fora, por isso eu digo eu acho que vou continuar (Entrevista 07).

[...] toda minha vida profissional nunca foi assim, eu nunca tive medo de arriscar. Claro as pessoas me dizem assim “tu não tem medo de arriscar porque ainda mora com a tua mãe, tem o amparo, não mora sozinho, tu não tens família, não tem filhos, se tudo isso mudar na tua vida você vai ter uma percepção diferente”. Até pode ser que seja tudo isso que faz com que eu arrisque mais, mas hoje eu não vejo mais a estabilidade como algo “divisor de águas” entende, ela tem os dois pontos, ela tem o lado bom e o lado negativo, até porque a estabilidade faz com que a gente se acomode né (Entrevista 08).

Os docentes também foram questionados sobre as possibilidades de crescimento dentro das instituições que atuam hoje. Este posicionamento é importante para verificar se eles têm perspectivas dentro das IESEs. Foi evidenciado que existem algumas perspectivas por parte dos profissionais, porém essa questão não é clara por parte das IESEs (não existem planos definidos de progressão na carreira) e, assim sendo, os docentes não têm segurança sobre a possibilidade de crescimento. A fala do Entrevistado 01 elucida essa questão:

Eu comecei mais tarde, algumas pessoas se inserem no ensino superior com bem menos idade, eu entrei no ensino superior, depois dos 40 anos, agora pensa em carreira, eu tenho que pensar qual o meu investimento também. A instituição de ensino superior precisa de profissionais pesquisadores, bons docentes, mas também, ao mesmo tempo, tem a questão da titulação, o que me faz pensar em progressão de carreira, fazer um investimento no doutorado, para que na mesma medida em que eu agregue conhecimento, me especialize mais, ainda eu também possa contribuir com a instituição de ensino superior, na medida em que eu contribuo, eu também sou necessária para esse espaço [...] (Entrevista 01).

Conforme Schein (1993), profissionais com inclinações de carreira para a âncora segurança/estabilidade, acreditam que a lealdade com as empresas em que atuam contribui para o bom desempenho dela e querem ser reconhecidos tanto por esta lealdade quanto pelo desempenho ao longo da vida profissional na empresa. Esses profissionais têm foco na dependência da empresa, mais do que em sua competência pessoal. Assim, é importante

ressaltar que esta característica da dependência da instituição não foi evidenciada com os docentes das IESEs amostrados, talvez pelo fato de essas instituições não garantirem a estabilidade. Os docentes que buscam essas condições (estabilidade, lealdade, possibilidade de crescimento), muitas vezes, buscam atuar em instituições públicas para poder ter esta segurança. A fala do Entrevistado 03 pontua essa situação:

[...] sobre o ponto de vista da docência, na realidade, a estabilidade na instituição privada jamais vai existir, na minha é possível perceber isso. Então, por ter essa limitação na estabilidade, hoje, [...] eu também estou procurando a questão pública, justamente porque eu não tenho nenhum comprometimento de ficar a vida toda trabalhando aqui, enfim, porque me oportunizou início de carreira, é diferente... Na realidade (busco instituição pública) por vários motivos, a questão relacionada à estabilidade, um pouco mais de flexibilidade e pesquisa obviamente principalmente por esses pontos. E obviamente tem a questão salarial e o plano de carreira sempre é melhor, mas, objetivamente é relacionada a duas medidas semelhantes a questão de estabilidade e pesquisa (Entrevista 03).

Enfim, em função das variáveis exploradas no decorrer das entrevistas para essa âncora, notou-se que o docente busca a estabilidade, mas como não a encontra nos contexto das IESEs, continua almejando a instituição pública ou mesmo projeta sua estabilidade na atuação como profissional (liberal). Em ambos os casos, ele vê seu trabalho na IESE como um trabalho marginal. No entanto, todos, independente de maior ou menor inclinação a essa âncora (segurança/estabilidade), esforçam-se em conduzir a sua carreira da melhor forma possível nessas instituições.

4.2.5 Criatividade empreendedora

Considerando que os profissionais que têm inclinações de carreira para essa âncora valorizam a propriedade intelectual, é válido ressaltar que estes mesmos profissionais têm a necessidade de criar algo que seja próprio, independente de ser um novo produto ou uma nova empresa. Ainda que, a criatividade seja o ponto forte destes indivíduos, nem sempre eles são vistos como artistas ou inventores, nem publicitários com grandes campanhas. A sua criatividade é focada para o ambiente empresarial e, para eles, a criatividade nasce como uma necessidade de novos empreendimentos e muitas vezes de fazer fortuna (SCHEIN, 1993).

Para elucidar aspectos relacionados a essa âncora, os docentes das IESEs foram questionados se eles são criativos, se o ambiente da instituição permite isso e se eles têm a possibilidade de levar suas ideias a patamares mais altos da instituição, ou seja, se eles podem ir para além da sala de aula. As respostas revelaram que a maioria dos docentes considera seu

trabalho criativo dentro da sala de aula, porém não discorreram muito sobre este tema. Quando questionados sobre se o ambiente da instituição permite isso, aí sim, houve um diálogo maior e eles discorreram sobre como isso acontece no dia a dia deles. Ficou evidente que o ambiente das IESEs permite que os docentes sejam criativos dentro da sala de aula. As falas a seguir podem caracterizar essa situação:

Permite, dentro do momento que eles estão vivendo, sim. Dentro desse momento sim, até porque como eu te falei é uma instituição jovem, estamos em um caminho de melhoria nesse aspecto (Entrevista 01).

Eu acho que sim, mesmo sendo muito robótico como eu estava te dizendo, eu acho que eu consigo ter algumas variações legais, inserção de vídeos, algumas coisas bem diferenciadas [...] (Entrevista 02).

O ambiente permite, muito. Mas eu não considero porque eu não tenho essa habilidade. Então é uma fragilidade digamos assim, uma fragilidade do contador é essa, o perfil do contador é, eu fui muito criticado dentro do mestrado por causa disso, mas muito mesmo [...] (Entrevista 03).

Para Schein (1993), os profissionais dessa âncora não permanecem muito tempo em empresas tradicionais e mantêm os seus empregos apenas enquanto dão o melhor de si para criar seus próprios empreendimentos. Na maioria das vezes, são profissionais motivados e que não abrem mão da oportunidade de criar algo próprio, produzido com sua capacidade ou condição de assumir riscos e ultrapassar obstáculos a fim de provar que podem criar um empreendimento através de seus próprios esforços. Muitas vezes trabalham para outros em uma empresa, enquanto aprendem e avaliam futuras oportunidades, mas trabalharão por sua conta assim que atingirem as condições para isso.

Quando questionados sobre se as IESEs escutam suas ideias e se eles podem ser criativos fora de sala de aula, os docentes relataram que sim, existe a possibilidade de dar ideias, porém, por se tratar de instituições privadas, as ideias que tenham retorno financeiro são aceitas mais facilmente. As falas dos Entrevistados 02, 06e 08 evidenciam esse direcionamento:

Como é uma instituição privada e tem dono, esse dono tem fins lucrativos, ponto! Muitas coisas que teriam evolução, muitas ideias que são dadas, elas não tem retorno financeiro, se não tem retorno financeiro não são aceitas de uma forma positiva [...] (Entrevista 02).

Na verdade aberto para escutar ideias sim, para colocar em prática... um pouco de limitação, é porque o cargo que eu ocupo de gestão, no ponto de vista de ensino, não é tanto como gestão administrativa, e como é privada envolve outras decisões

financeiras que, na verdade, estão em cima de tudo, porque está relacionado à saúde financeira. Se não tem saúde financeira não tem instituição, isso é o que mais importa hoje (Entrevista 06).

O ambiente permite, mas, ele permite que as ideias sejam expostas, mas, nem sempre elas vão ser acatadas (Entrevista 08).

Os profissionais com inclinações para essa âncora têm preferência por funções que lhes dê poder e liberdade para exercitar a criatividade, o que é comum em profissões como consultores e empresários. Essas características não foram evidenciadas nos docentes das IESEs amostrados. Notou-se que eles têm liberdade para trabalhar a criatividade dentro da sala de aula, têm liberdade para levar ideias para as direções das instituições, porém, não é o que os move na profissão, até porque, muitas vezes (e especialmente ao dependerem de recursos financeiros) essas ideias não são levadas adiante:

Na verdade, assim, a gente trabalha com um público em que há uma necessidade de ter um pouquinho a mais de criatividade por conta de que o pessoal já vem meio cansado, então há essa necessidade (Entrevista 06).

Anda, é importante salientar que os indivíduos com inclinações para essa âncora têm tendência a querer ganhar dinheiro e fazer fortuna com suas criações e isso pode ser uma forma de medir o seu sucesso, ou seja, é a maneira que eles encontram para divulgar o que conseguiram realizar e/ou a importância e o tamanho do seu empreendimento. Essa característica também não pode ser observada nos docentes entrevistados.

Por fim, é importante salientar que dentre os sujeitos desta pesquisa essa âncora (criatividade empreendedora) não aparece com tanta força como Schein (1993) a explica. Porém, os docentes a entendem como tentativas/possibilidade de inovar dentro da sala de aula. Eles não se caracterizam ambiciosos a ponto de só aceitarem o cargo se puderem criar, mas tentam em seu dia a dia que isso aconteça de uma forma que se adeque às suas realidades. Cabe também lembrar que o ambiente das IESEs não favorece que eles inovem por oferecerem recursos (especialmente financeiros) limitados para a execução dos trabalhos.

4.2.6 Dedicção a uma causa

Os indivíduos com inclinações de carreira para essa âncora têm como característica principal o fato de ter em seus trabalhos um valor especial. Eles normalmente tomam suas decisões de carreira procurando um trabalho em que sejam úteis para fazer do mundo um

lugar melhor para se viver ou, ainda, ajudar a nação com suas ações. Sendo assim, esses profissionais procuram essas oportunidades, mesmo que seja necessário que eles troquem de emprego ou, ainda, recusar transferências ou promoções que os afastem do tipo de trabalho que eles almejam ideal e que seja compatível com seus valores (SHEIN, 1993).

Nessa direção, na primeira entrevista já foi possível identificar uma grande inclinação para essa âncora, como se evidencia:

Até pensei em outras áreas eventualmente, mas eu não sei se conseguiria me realizar profissionalmente em outras áreas, a docência para mim é a profissão não é uma é “a”, é artigo definido, é a minha profissão (Entrevista 01).

É uma realização, é algo assim que às vezes a gente fica pensando, como explicar o que é ser docente, é algo que rompe barreiras do conhecimento, rompe barreira das pessoas, a gente está a todo o momento vinculado a pessoas, a gente, de certo modo, está ajudando na construção de conhecimento para essas pessoas que passam por nós (Entrevista 08).

No decorrer das entrevistas também foi evidenciado que os docentes das IESEs têm uma perspectiva de longo prazo com a carreira, porém, não elucidado com tanta “paixão” como no caso das Entrevistas 01 e 08:

Então acho que sim, mas acho... que entra um pouco na ideia de mestrado, um pouco pensando no futuro, de daqui a pouco qualificar a docência no menor volume de aulas, um público mais qualificado tipo pós-graduação, alguns outros cursos mais e talvez menos graduação, acho que docência sim, eu acho mais fácil eu continuar na docência do que na consultoria para o resto da vida (Entrevista 07).

Eu me enxergo para sempre professor no futuro, porque hoje eu percebo assim que para eu viver apenas da docência eu teria que ter 40 horas, isso é algo que eu busco no futuro. Por exemplo, passar em um concurso federal, ou sair da instituição que eu estou hoje, e ir para uma instituição maior que me permita ter 40 horas, aí sim, mas, após o término do mestrado eu vejo que financeiramente mesmo assim se eu não tiver 20 horas eu teria que ter um trabalho a parte para pode manter-me, mas a longo prazo, ou talvez nem tanto, porque a gente não sabe, tudo depende, mas sim eu gostaria de poder viver apenas da área da docência (Entrevista 08).

Para elucidar a questão dos valores, enquanto missão e visão da instituição, durante a entrevista os docentes foram questionados sobre os mesmos, buscando-se saber se os conheciam, valorizavam, concordavam, se, de fato, seguem-nos. Pode-se evidenciar que as IESEs deixam claros os seus valores e missão e que os profissionais em questão estão comprometidos com os mesmos:

Nas nossas políticas, na nossa instituição de ensino superior, o trabalho sistemático, tanto com os professores novos quanto com os professores que já atuam, os que estão lá desde o início da instituição, nós temos uma política de formação

continuada e nessa política sempre são revistos, rememorados, lembrados, missão e valores. Os sigo porque concordo. Dentre tantas coisas que eu sempre pensei como professora antes do ensino superior, é que a qualidade de ensino tem que preponderar, então dentro dos valores a qualidade de ensino, primar pelo bem estar do aluno, pela pesquisa, pelo engajamento dele pelos projetos, então isso perpassa, a questão dele fazer a ligação entre teoria e a prática e não deixar lá para o final do curso e dos estágios, isso faz parte das nossas políticas (Entrevista 01).

Alguns (valores) bastante importantes que é toda a questão de transferência de conhecimento, de qualidade, é o que a faculdade foca, uma educação muito superior no mercado, que ela tem focado e ela foca isso em cima de projetos teóricos práticos de aperfeiçoamento, que é quando ela liga a toda a questão de educação e a prática [...] Eu me enxergo dentro disso, mas eu acho que poderia ter agregações maiores se fosse preconizado mais educação de excelência e menos o financeiro, mas infelizmente hoje não é assim e eu não julgando porque se eu fosse dona de uma empresa dessas eu também preconizaria isso [...] (Entrevista 02).

Considera-se este ponto importante, uma vez que se constatou que os valores dos docentes e das IESEs estão alinhados e caminham juntos na construção da carreira destes profissionais. Observe-se:

Sim, a gente tem o conhecimento dos valores da instituição e coloco todos eles no meu trabalho na minha conduta (Entrevista 04).

A instituição passa muito (os valores) e preza por essa questão, também de missão, principalmente em questão de ensino, qualidade. E por ser uma empresa na realidade a missão tem que ser atendida, porque senão você vai ter só uma formação de período de curso [...] (Entrevista 06).

Schein (1993) relata que muitos dos profissionais ligados a essa âncora são da área de educação. Porém, ele destaca que nem todas as pessoas que optam por uma ocupação voltada para servir devem ser classificadas na âncora vontade de servir, uma vez que podem estar ligadas em outras âncoras também. Fundamentalmente, os profissionais desta âncora não têm uma lealdade firmada apenas na empresa em que trabalham, uma vez que o ponto mais relevante de sua lealdade é para com os seus valores pessoais, e isso foi possível identificar nos docentes das IESEs amostrados.

4.2.7 Puro desafio

O ponto mais relevante para os profissionais com inclinações de carreira para essa âncora são os constantes desafios em seu dia a dia. Esses indivíduos não abrem mão da oportunidade de resolver problemas sem aparentes soluções, superar adversários implacáveis ou vencer grandes empecilhos. Uma característica muito relevante desses profissionais é que,

quando vão em busca de uma oportunidade, o mais importante para eles é a chance de vencer o impossível. Sendo assim, um grande número de profissionais obtém esse desafio em trabalhos intelectuais, enquanto outros satisfazem a necessidade de encarar desafios dedicando-se a atividades complexas (SHEIN, 1993).

Para tentar identificar os profissionais com maior inclinação para essa âncora, realizou-se diversos questionamentos sobre o quão desafiador é a sala de aula hoje e também pela busca de novos aprendizados no dia a dia como docente. A maioria dos docentes considerou que seu trabalho é sim desafiador, porém, com alguns pontos diferentes sobre como compreendem esse desafio. As falas recortadas demonstram que os sujeitos da pesquisa consideram seu trabalho desafiador pensando no contexto, tanto da docência como da área em que atuam, e os docentes deixam claro o porquê deste desafio:

É um grande desafio, como a educação é vista de um modo geral pela sociedade, principalmente se formos analisar o trabalho na licenciatura, então tem uma outra interface, como a sociedade, o mercado enxerga o professor, o docente, porque você fala o professor do ensino básico é uma coisa, e você quer dizer que o professor do ensino superior é outra, mas no meu entender é a mesma coisa, ambos estão trabalhando com o mesmo objeto, lidando com subjetividades, com trajetórias de vida e formação. O desafio é manter-se como docente e fazer um trabalho contemporâneo, inovador, e criativo, junto disso lidar com as fragilidades que vem vindo, que vão chegando. Eu tenho como princípio na minha profissão que só ensina quem aprende, costumo falar isso para os meus acadêmicos, a pessoa que parou de aprender ela não vai conseguir ensinar nada, até porque serão professores, se eu falo isso, é a minha bandeira de trabalho [...] (Entrevista 01).

Sim, bastante (desafiador). Eu vou falar em dois estágios, um: o professor precisa se renovar, se manter atualizado, de você ter essa autoestima, de ter uma perspectiva de futuro que você não está formando um profissional de ontem é de amanhã. Outro: é a parte de gestão e a complexibilidade que a gente está passando, e está cada vez mais complexo o mercado, então fatores externos que influenciam diretamente, a legislação no Brasil [...] (Entrevista 03).

Pode-se observar que os docentes consideram a sala de aula um grande desafio e isso envolve diversos fatores: o aluno e sua formação básica, o uso das tecnologias, as questões do ensino superior como um todo, a questão da atualização profissional, as próprias IESs na condução de suas atividades diárias, enfim, muitas variáveis que impactam o dia a dia dos docentes tornando sua atividade laboral desafiadora:

Muito desafiador, extremamente. A gente tem uma geração de alunos disperso com muita tecnologia, o celular o tempo todo na sala de aula ligado, então é um desafio de prender a atenção dos alunos, trazer coisas que são interessantes a eles [...] Eu não reaproveito nenhuma aula, eu faço todas novas, até porque é um trabalho que exige atualização, a lei nunca vai ser a mesma, é claro que a gente tem estrutura de trabalho que são sempre as mesmas, mas o público é diferente, os questionamentos

são diferentes, e eu gosto muito de estudar, então eu até hoje não parei de fazer algum curso, agora o próximo que eu vou fazer é o mestrado, é claro que se a gente for colocar na ponta do lápis financeiramente não dá retorno sendo professora apenas, mas, enfim, eu pretendo sempre continuar estudando (Entrevista 04).

Considero (desafiador). Porque eu tenho que toda hora aprender coisas novas [...] Todo semestre são desafios novos, outros projetos também que a faculdade tem em vista, então tudo isso é desafiador. A sala de aula, a pesquisa também é, porque por mais que seja uma coisa mais solitária você vai ter que ir, se quiser ter uma carreira realmente sólida, você vai ter que ir ao exterior, vai ter que falar sobre as tuas ideias, cresça e apareça né... isso também é desafiador, fazer contatos, trazer pessoas (Entrevista 05).

Indivíduos com inclinações por essa âncora estão sempre buscando desafios maiores em suas carreiras, e para alguns desses profissionais o grande desafio é conseguir trabalhos onde eles sejam colocados diante de problemas cada vez mais difíceis, enquanto para outros, o desafio é colocado em termos de competitividade interpessoal. É comum que eles procurem por trabalhos onde se sintam sempre testados e, na ausência de testes, sentem-se aborrecidos, irritados, frustrados e desmotivados. A par dessas considerações de Schein (1993), foi possível evidenciar que os docentes das IESs têm uma grande inclinação por essa âncora, levando em consideração os desafios diários que a atividade docente lhes coloca:

Diariamente (desafiador). Como eu falei antes, a questão tecnológica está aí e nós não temos como fugir disso. E isso faz com que as nossas relações hoje estejam se tornando cada vez mais líquidas, não existe mais aquele convívio, aquela coisa assim, o professor está lá na frente da sala de aula dando aula, mas o aluno está no whatsapp, está no facebook, então eu vejo que nós temos que aprender a lidar com a tecnologia de uma forma que isso venha a agregar e não interferir negativamente, porque bater de frente com um aluno não dá [...] E nós temos que ter isso não como algo negativo, nós temos que trazer isso para a nossa realidade, nós não podemos ignorar essa questão (Entrevista 08).

Sim eu acho que sim (é desafiador). Não só pelos pontos diferentes que você vai trabalhar, às vezes tu vai pegar conteúdo que não são do teu domínio e tu vai pegar turmas que vão te desafiar, tem aquela turma mais quietinha, tem aquela turma que vão te perguntar um monte de coisa, tem turma que não vai parar quieta, tem turma que não vai falar nada e não é bom, é melhor você fazer eles falarem, então é desafiador eu considero bastante e, na verdade, assim toda semana é um desafio (Entrevista 09).

Pode-se evidenciar muito bem nas Entrevistas 04, 05, 07 e 08 a busca pelo aprendizado no dia a dia - com os alunos e em momentos de autoformação (formação continuada). Esse é um desafio que os profissionais da área da educação superior também encontram e que deve ser levado em consideração. Apesar de já ter aparecidos nos recortes anteriores (Entrevista 4 e Entrevista 5), nas falas dos Entrevistados 07 e 08 evidencia-se o desafio do aprender e buscar coisas novas (formação continuada, constante):

Aprendo no meu dia a dia como docente, aprendo, tenho pouco tempo para buscar, mas aprendo, a intenção do mestrado foi essa também [...] Eu ainda, até hoje, vou para a sala de aula e faço um roteiro de aula, tem professor que entra na sala de aula e resolve falar sobre tal coisa e fala e pronto. Eu não, eu faço roteiro e me preparo, me organizo para aula. Como eu dou as disciplinas alinhadas com o que eu faço, eu tenho bastante domínio daquilo, talvez devesse me atualizar mais, mas enfim, ok (Entrevista 07).

Sempre (aprendo) porque eu brinco com os alunos eu digo assim, que eles saem dentro da sala de aula sempre com uma bagagem a mais, com o conhecimento a mais, mas eles não têm a noção de quanto eles nos ensinam, até mesmo com os exemplos que eles trazem com as discussões, com os questionamentos, a gente acaba agregando isso que eles trazem para nós [...] (Entrevista 08).

De uma forma um pouco diferente, as Entrevistas 02 e 06 deixaram claro que os desafios são “passageiros” na carreira, sendo dirimidos ao longo da experiência, em função da rotinização da prática:

Eu acho que sim (é desafiador), dentro de um contexto geral, mas, como eu te disse, eu já estou entrando na rotina, as aulas já estão prontas, tenho desafio, toda aula e turma nova é um desafio [...]. É desafiador nesse sentido, mas no sentido rotina, no sentido de aprimoramento, conhecimento, não é tão desafiador, porque eu já tenho entrado na rotina, são as mesmas disciplinas, por um lado é muito positivo, mas não te desafia tanto.... Eu já estou no piloto automático, já entra naquele... todo o semestre você dá uma variada trabalha de forma diferencial [...] (Entrevista 02).

Na realidade a cada momento tem um desafio novo, depende de uma questão de adaptação, entretanto, eu, por exemplo, nesse período absorvi bastante coisa e imagino que as questões mais desafiadoras já foram superadas. Sempre há um desafio, mas, entretanto, já foram superados, um aprendizado maior sobre o ponto de vista de desafio ele já foi praticamente realizado, mas claro que sempre tem semestralmente um desafio novo (Entrevista 06).

Depreende-se da análise realizada para a compreensão dessa âncora, que dentre os sujeitos desta pesquisa, o “puro desafio” aparece com bastante ênfase entre os docentes amostrados. Ficou evidente que os mesmos consideram seu trabalho um desafio especialmente no que tange ao próprio objetivo/perspectivas da educação, à necessidade constante de formação, e, ainda, à questão do inter-relacionamento com o aluno. Porém, não foi possível evidenciar que eles precisem de grandes, ou mais, obstáculos para executarem as suas atividades no dia a dia.

4.2.8 Estilo de vida

O valor mais importante para os indivíduos que têm inclinações profissionais para essa âncora é o equilíbrio entre as suas necessidades pessoais, familiares e as exigências da

carreira. Esses indivíduos buscam que todas as principais áreas de sua vida se integrem, e disso não abrem mão, ou seja, eles não encontram na carreira o único ponto de referência profissional e buscam organizar suas vidas agregando necessidades individuais, de família e de carreira. Para esses profissionais, a definição de sucesso é mais ampla do que o sucesso na sua carreira e na empresa, ou seja, eles percebem que a sua identidade está mais associada com a maneira como eles levam as suas vidas do que com o seu emprego ou com a empresa onde trabalham. Apesar dessa concepção necessitam, no entanto, de uma posição profissional que lhes dê flexibilidade para atingirem a integração tão desejada (SHEIN, 1993).

Nesse sentido, quando questionados sobre o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, alguns dos docentes entrevistados relataram que justamente o equilíbrio entre os dois fatores é o que os ajudou a escolher a profissão. Alguns frizaram a questão de que há sobrecarga em alguns momentos, porém que a profissão recompensa isso:

Claro que em alguns momentos vamos pensar em carga horária, em alguns períodos acaba ficando um pouco sobrecarregado, mas eu consigo lidar bem e é um aprendizado também, de você desenvolver algumas técnicas e estratégias para a otimização do trabalho [...] Em alguns momentos, alguns semestres, alguns períodos do semestre, por exemplo, agora final de semestre, sobrecarrega e você acaba abrindo mão de algumas questões de ordem pessoal, familiar, para dar conta do trabalho, mas são períodos também [...] (Entrevista 01).

Sim, tranquilo (consigo equilibrar vida pessoal e profissional). Não é a docência que me desequilibra, são as outras atividades (Entrevista 07).

Sim (consigo equilibrar vida pessoal e profissional). Digamos assim, eu tenho melhor qualidade de vida hoje sabe [...] Como qualquer outra profissão, entende-se que você está ali porque você gosta, e não existe hoje uma profissão que dê mais ou menos, você fazendo com amor e fazendo bem feito a gratificação vem, indiferente de salário [...] Como toda profissão tem o lado bom, tem o lado positivo, e o lado negativo. Mas, o fato de nós estarmos cada dia com pessoas novas, com personalidades diferentes, é muito mais enriquecedor do que qualquer outro problema que possa surgir (Entrevista 08).

Geralmente, os indivíduos que têm inclinações por essa âncora de carreira são muito motivados justamente porque conseguem integrar a carreira ao estilo de vida. Sendo assim, eles têm como objetivo a integração de suas necessidades como indivíduos, a sua vida em família e a sua atividade profissional como relatado por Schein (1993) e verificado nas falas recém expostas.

Ainda, os indivíduos ancorados em “estilo de vida” elencam aspectos que vão para além da vida profissional e familiar, considerando a sociedade como um todo. Durante a Entrevista 03, o docente relatou um pouco sobre a função de professor dentro e fora da sala de aula, demonstrando que existe uma preocupação também com a imagem que a sociedade faz

do profissional docente. Este foi o único momento, durante a condução das entrevistas, que emergiu essa preocupação quando questionados sobre equilíbrio entre vida pessoal e profissional:

Olha, eu aprendi bastante já a conciliar, estou tentando cada vez mais e até assim eu acho que o professor em função... eu vou te falar duas vezes de novo.. em dois estágios: um do professor, da sala de aula, da minha vida pessoal. O professor não é um sacerdote tem que ter um exemplo assim, mas, eu ainda sou preconceituoso em relação a isso, eu já tive professores que saiam da aula, ou nem saiam da aula já estavam no facebook falando, em horário de aula com aluno, ah ok, o aluno pode dizer que esse professor é muito tecnológico, ou o aluno pode dizer, o professor em vez de estar depositando as minha notas da minha prova, o professor em vez de estar fazendo as atividades, não estou dizendo que não pode uma rede social, não pode ir em uma festa, nada disso. Eu acho que a gente tem uma vida normal, e eu me polio bastante para ter essa vida, sabendo que eu sou um professor, tanto aqui, tanto lá para sociedade, e a minha imagem não pode ser queimada em hipótese alguma, essa relação eu consigo tranquilo [...] Se não manter esse equilíbrio eu acho que você acaba não tendo uma boa atuação em nenhuma das duas (Entrevista 03).

Pode-se dizer que essa âncora revela algumas tendências da sociedade atual, de forma que é o que acontece nas famílias onde os pais trabalham fora e a única forma para conduzir a educação dos filhos é tendo flexibilidade no emprego, expressa, algumas vezes, pela flexibilidade no horário. As falas recortadas das Entrevistas 04 e 05 elucidam bem este ponto:

Então, essa é uma situação que me beneficia porque eu não tenho filhos. Assim, como mulher a gente tem que ter mais tempo porque tem a casa, porque tem os filhos [...] Hoje eu não enfrento esse problema, mas acredito que daqui um tempo sim, pretendo ter filhos, ano que vem eu não sei como vai ser. Eu tenho um pouco de receio de não poder dar mais aula em relação a isso, mas, enfim, vamos administrar, máximo um semestre também, mais que um semestre não vai ser (Entrevista 04).

Olha hoje dá (oportunidade de equilibrar vida pessoal e profissional), exatamente que foi a minha decisão, não é fácil por causa das crianças, e também por uma questão de valor e princípio que nós temos de não ter empregada, de não ter faxineira, então cada um tem que arrumar o seu quarto, tem que minimamente cuidar das suas coisas, sua merenda, ser responsável pelos seus livros, saber se tem tema ou não, avisar, ajudar na casa, lavar a louça, passar aspirador. Então nós fizemos todas essas coisas de divisão das tarefas domésticas e isso é uma coisa muito fácil você pagar alguém para resolver a tua vida em relação a isso do que ficar cobrando do teu filho [...] exatamente tomei essa decisão para poder ter um pouco mais de flexibilidade. Eu dou aula de noite, mas eu tenho a manhã que posso acompanhar a minha filha ou o meu filho, então isso é recompensador. Acho que eu consigo conciliar [...] (Entrevista 05).

Durante a Entrevista 02, o docente evidenciou as dificuldades em conciliar vida pessoal e profissional no início da carreira, relatando os obstáculos de preparação de aula, ministrar a aula e, ainda, realizar avaliações, dentre outros aspectos. É importante considerar esse ponto uma vez que muitos docentes em início de carreira podem ter certa desilusão com

a profissão escolhida, fazendo-nos reconsiderar as fases da carreira e as peculiaridades que imprimem à carreira docente (como já comentado no item 4.1):

Olha a partir de agora eu digo sim, mas, até um tempo atrás, enquanto tu tem que montar aula não, nossa! Tu trabalha de segunda a segunda, tu tem 20 horas é 20 horas, mas tu precisa de 60 horas, porque para ti montar uma aula boa, e eu não consigo chegar lá na frente com qualquer coisa ou é uma estrutura bem montada, sempre têm algumas coisas novas [...] Hoje já não, porque essas aulas básicas eu já tenho prontas, o que tu vai mudar é um texto diferente, é um vídeo que tu viu na internet que tu consegue pegar, tu entrou na sociedade americana e tem uma novidade quanto à resistência, são essas coisas que tu vai mudar, mas no início não é fácil (Entrevista 02).

Pode-se dizer que esta âncora é a que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas, mostrando as maiores mudanças desde a sua pesquisa original. Isso, pois, o progresso e a posição organizacional estão sendo progressivamente delimitados, em termos do conhecimento dos profissionais e as habilidades que possuem, e são baseados cada vez menos em tempo de serviço, hierarquia e lealdade.

Conforme evidenciado analisando-se os excertos aqui elencados, muitos dos docentes das IESEs amostrados têm inclinações de carreira nessa âncora, configurando-se, assim, a maior representatividade nas suas inclinações de carreira.

4.3 Carreira Docente em IESEs

Para a discussão, é preciso retomar aqui as considerações de Hall (2002) que mostram quatro significados diferentes que os indivíduos dão ao termo *carreira*: a) Carreira como mobilidade vertical, independentemente da área, profissão ou organização; b) Carreira como profissão, tais como médico, advogado, professor; c) Carreira como sequência de empregos durante a vida, significado que parte do princípio de que todos os trabalhadores têm carreira, independentemente da direção *up/ down*; d) Carreira como sequência de experiências relacionadas a funções ao longo da vida, não se limitando a funções profissionais.

Pela característica do público pesquisado, a amostra de docentes das IESEs, toma-se por base que esses indivíduos considerem como carreira a sua profissão de professor. Cabe, assim, rememorar os dois tipos de carreira, a tradicional e a autodirigida.

O modelo de carreira tradicional prevaleceu até os anos 80, baseado na noção de emprego herdada da sociedade industrial. Conforme Bendassolli (2009), o empregado faz uma troca com a organização: ele se dedica à empresa e é fiel à mesma em troca de segurança e estabilidade. Hall (2002) descreve o quadro de mudanças ocupacionais como “expansão da

identidade” através do que tituló de “carreira proteana”. Este termo faz referência ao Deus Proteos que, de acordo com a mitologia grega, tinha capacidade de mudar de forma de acordo com sua vontade. Assim, pode-se dizer que “expansão da identidade” nada mais é do que a ampliação do repertório psíquico, o qual é fruto dos relacionamentos e experiências da trajetória profissional. Então, o trabalho tem um significado que vai além da subsistência, trazendo um sentido de autorealização e autoexpressão, que suplantam as ideias da carreira tradicional.

Durante as entrevistas com os docentes amostrados ficou claro que as IESEs não fornecem estrutura para que eles tenham uma carreira tradicional, que lhes dê segurança e estabilidade para que desenvolvam sua profissão nessas instituições. Diversos docentes atuam em outras instituições ou, ainda, têm outras atividades profissionais, como já pontuado anteriormente em outros momentos no decorrer da pesquisa:

Atuo em educação básica, em escolas públicas, sou funcionária pública do governo estadual, e atividade particular no consultório como psicopedagoga clínica. Eventualmente sou professora convidada para cursos de pós-graduação, de outra instituição, depende da demanda também (Entrevista 01).

Como atividade extra, trabalho em casa, com licenciamentos (Entrevista 02).

Trabalho nas duas instituições e continuo como contadora em empresas (Entrevista 04).

Trabalho com consultoria também (Entrevista 07).

Compreende-se, assim, que se a maioria dos docentes tem outras atividades, já se pode pensar que as IESEs não fornecem a segurança necessária na sua carreira docente. Esse fato também foi elucidado na análise da âncora de carreira segurança/estabilidade, no item 4.2.4, onde os docentes disseram ter preferência por suas carreiras do que pela estabilidade:

[...] Eu não tenho estabilidade e nunca tive, porque eu sempre trabalhei em instituição privada, da minha função eu não posso falar nada, eu adoro o que eu faço, então eu estou muito satisfeita. A função é mais importante, estabilidade eu nunca tive se for pensar, claro que é difícil, se você trabalha em uma instituição séria, a instituição não vai te desligar por nada, nesse sentido dá uma certa tranquilidade, mas de estabilidade, eu nunca me senti estável assim “ah agora estou” nunca me senti assim, porque não é assim, ainda mais em instituições que são privadas, as mudanças são bastante rápidas (Entrevista 05).

É notável que os docentes das IESEs são inseguros em relação à sua carga horária. Eles deixam claro que o trabalho é realmente instável e que pode sofrer alterações de um semestre para outro, dependendo do contexto:

[...] Eu tinha duas turmas, no primeiro semestre deste ano eu tive cinco, então eles me deram mais turmas, para este semestre o que aconteceu mudança de grade curricular, algumas disciplinas que eu tinha foram extintas, então precisou de readequação das turmas, eu estou com três, para o semestre que vem, a princípio, vou continuar com as minhas três [...] (Entrevista 08).

Percebe-se, no entanto, que ao mesmo tempo em que IESEs não fornecem esta segurança de uma carreira tradicional, também não apresentam um direcionamento de que os docentes devam ser proteanos, uma vez que não deixam claras as possibilidades existentes de carreira.

O conceito de carreira autogerida foi criado por Hall e Mirvis (1996) para definir um processo em que o indivíduo, não a organização, está gerenciando sua carreira. Nesse modelo, as estratégias de ação podem ser redirecionadas em determinados momentos para atender às necessidades dos sujeitos. Tal direcionamento “consiste de todas as variadas experiências da pessoa em educação, treinamento, trabalho em várias organizações, mudanças no campo ocupacional, etc.” (HALL; MIRVIS, 1996, p.198). Ainda segundo os autores, as próprias escolhas pessoais de carreira e a busca por autorrealização da pessoa autogerida são os elementos integrativos e unificadores em sua vida. O critério de sucesso da carreira é, portanto, interno e não externo.

Para elucidar isso, é possível fazer referência a Entrevista 01 (recém exposta), quando o docente cita as diversas fontes de renda que complementam a sua atuação na IESE. Mesmo sendo com atividades relacionadas, verifica-se que o docente busca, de forma proteana⁸, ampliar suas estratégias de carreira. Porém, também é possível dizer que ele não é proteano no sentido do termo, de buscar carreira dentro da IESE, mas no sentido de “espalhar” sua atuação para incorporar fontes de renda, uma vez que a instituição não lhe dá segurança e estabilidade.

⁸ Proteana/proteano deriva do nome que se refere ao deus grego Proteus, que tinha o poder de mudar a forma de acordo com sua vontade. Aplicando-se ao contexto das carreiras profissionais, define aquele indivíduo que a gerencia por si próprio, de acordo com suas necessidades, e não por meio da organização em que atua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central deste estudo foi verificar as concepções de carreira dos docentes das IESEs a partir das âncoras de carreira de Schein. Como objetivos específicos definiram-se-se: a) compreender as percepções de carreira dos docentes a partir dos modelos de carreira tradicional e autoridigida; b) apresentar o contexto da atuação docente nas IESEs; c) apresentar evidências empíricas que ajudem a compreender a percepção de carreira dos docentes que atuam nesse novo contexto acadêmico.

A partir dos objetivos propostos pode-se citar os principais achados em relação às inclinações de carreira dos docentes das IESEs. O primeiro, e principal, é o de que, na percepção dos docentes, as IESEs não fornecem estrutura suficiente para estabilizar suas carreiras, ou seja, não existe uma perspectiva para a carreira tradicional, o que os força a serem proteanos e buscar outras opções de fontes de renda e desenvolvimento da carreira. No entanto, não podem ser considerados proteanos no sentido do termo proposto por Hall, para o qual o trabalho tem um significado que vai além da subsistência, trazendo um sentido de autorealização e autoexpressão, que superam as ideias da carreira tradicional.

Em relação à âncora aptidão técnico funcional, pode-se evidenciar que a maioria dos docentes entrevistados dá grande valor às suas competências técnicas funcionais e tem uma predisposição muito forte de inclinação de carreira para essa âncora. Visto que procuram ser referência nas áreas em que trabalham e se sentem valorizados, desafiados e reconhecidos por meio da atuação em suas disciplinas de formação ou áreas afins. Os docentes das IESEs entendem a aptidão técnica como um conhecimento suficiente para ministrarem as disciplinas que lhes são oferecidas, revelando que o foco da carreira está na atividade exercida em sala de aula.

Sobre a âncora aptidão administrativa geral, pode-se dizer que os docentes não ancoram sua carreira na busca por crescimento em cargos de administração/gestão. Uma vez que essa âncora tem como principal característica profissionais que buscam/esperam promoções para cargos de maior responsabilidade, pontua-se que foi uma minoria da amostra a evidenciar essas expectativas.

Já em relação à âncora autonomia/independência, pode-se evidenciar que os docentes entrevistados têm, em sua maioria, a tendência de inclinação de carreira para essa âncora. Isso foi elucidado tanto em aspectos de condução de suas disciplinas (prioritariamente) quanto em aspectos relacionados ao dia a dia do docente dentro da instituição.

No que diz respeito à âncora segurança/estabilidade, pode-se observar que os docentes buscam a estabilidade, mas não a encontram no contexto das IESEs. Assim sendo, alguns manifestam prosseguir essa busca na instituição pública ou até projetam sua estabilidade na atuação como profissionais liberais. Nos dois casos, eles enxergam seus trabalhos nas IESEs como um trabalho marginal. Apesar disso, todos, independente de maior ou menor inclinação a essa âncora, empenham-se em gerir as suas carreiras da melhor forma possível nessas instituições.

Em relação à âncora criatividade empreendedora, pode-se dizer que ela não aparece com tanta dentre os entrevistados. Contudo, os docentes a compreendem como tentativas/possibilidade de inovar dentro da sala de aula. Eles não se descrevem ambiciosos a ponto de só aceitarem o cargo se puderem criar, porém tentam em seu dia a dia que isso aconteça de uma forma que se adeque às suas realidades. Cabe também lembrar que o ambiente das IESEs não favorece que eles inovem por oferecerem recursos (especialmente financeiros) limitados para a execução dos trabalhos.

Sobre a âncora dedicação a uma causa, na direção do que Schein (1993) explana, de que muitos dos profissionais ligados a essa âncora são da área de educação, também o são os sujeitos desta pesquisa. Todavia, ele ressalta que nem todas as pessoas que optam por uma ocupação voltada para servir devem ser classificadas na âncora vontade de servir, já que podem estar ligadas em outras âncoras também. Essencialmente, os profissionais desta âncora não têm uma lealdade firmada apenas na empresa em que trabalham, uma vez que o ponto mais relevante de sua lealdade é para com os seus valores pessoais, e isso foi possível identificar nos docentes das IESEs.

Para a âncora puro desafio, ficou evidente que os docentes acreditam que seu trabalho é um desafio, especialmente no que diz respeito ao próprio objetivo/perspectivas da educação, à necessidade constante de formação, e, ainda, à questão do inter-relacionamento com o aluno. Porém, não foi possível evidenciar que eles precisem de grandes, ou mais, obstáculos para executarem as suas atividades no dia a dia.

Relacionado à âncora estilo de vida, é relevante dizer que esta âncora é a que mais tem se desenvolvido nas últimas décadas. Conforme evidenciado analisando-se os dados da pesquisa, muitos dos docentes das IESEs têm inclinações de carreira nessa âncora, configurando-se, assim, a maior representatividade nas suas inclinações de carreira.

Assim, o estudo alcançou seus objetivos ao oferecer um rico material para compreensão das percepções de carreira no contexto das IESEs. Entre as limitações a pesquisa está a dificuldade de apresentar conclusões pelo fato qde ue essas instituições não

compõem um campo homogêneo. Isto é, há uma grande variação de modelos de gestão, tamanho, posicionamento de mercado, cultura organizacional e estratégias competitivas tornando difícil avaliar a carreira docente de forma generalizada, dado que as percepções estão associadas ao vínculo atual. De fato, esse estudo não considerou e não qualificou a IESE de atuação o que pode ser uma sugestão para estudos futuros, assim como a ampliação da amostra.

Outros estudos poderão comparar as diferenças entre as IESEs, contrastando suas políticas de recursos humanos e valores organizacionais para entender seu posicionamento diante dos modelos de carreira sugeridos pela literatura. Da mesma forma, sugere-se estudos mais aprofundados com os docentes na ótica da psicodinâmica e significados do trabalho, procurando mostrar o espaço do “ser professor” na vida desses trabalhadores. De fato, há evidências de sofrimento psíquico gerados pela sobrecarga e instabilidade organizacional e pelo contexto do trabalho. Há uma rica literatura sobre esse assunto, mas o tema ainda foi pouco explorado no contexto das IESEs.

Por fim, esse estudo trouxe luzes sobre um novo contexto de trabalho, mostrando sua complexidade. De fato, elementos de ordem positiva e negativa estão misturados nos discursos encontrados, mostrando que as IESEs oferecem oportunidades para início de carreira, porém trazem sobrecarga, não são estáveis e geram insegurança. Ao mesmo tempo, todas as evidências reforçam a busca dos docentes pelo desenvolvimento da sua carreira na perspectiva do “ser professor” como um dom, uma missão – uma forma de realização pessoal/profissional.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

BOHLANDER, George; SNELL, Scott; SHERMAN, Arthur. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Rev. adm. empres. [online]**, v.49, n.4, p. 387-400, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 11. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.61-73.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.11-26.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p.19-34.

DIAS, Ana Maria Iorio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prefácio. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p.7-12.

DIEHL, Astor A., TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreira:** uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, D. Careers in and out of organizations. **The Network News**, Boston College, v. 04, 2002.

HALL, D.; MIRVIS, P. **The career is dead, long live the career:** a relational approach to careers. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2.ed. Portugal: Porto, 2007. p.31-62.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Dóris P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papyrus, 2007. p.161-177.

LACOMBE, Francisco. **Recursos humanos:** princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2005.

LONDON, M.; STUMPF, S. A. **Managing careers.** Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing:** uma orientação aplicada. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Hélio T. **Gestão de carreiras na era do conhecimento:** abordagem conceitual & resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 11. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p.9-27.

MELO, Geovana Ferreira et al. A construção da docência na educação superior: em foco a identidade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p.45-54.

MILKOVICH, George; BOUDREAU, John W. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.9-29.

MOTTA, P. R. Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas. In: BALASSIANO, M.; COSTA, I. D. S. A. D. (Org.). **Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Atlas, 2006. p.9-19.

INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHEIN, E. H. **Career Anchors: discovering your real values**. San Diego: Pfeiffer & Company, 1993.

_____. **Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho**. São Paulo: Nobel, 1996.

SÉCCA, R. X.; LEAL, R. M. **Análise do setor de ensino superior privado no Brasil**. Rio de Janeiro: BNDES, 2008.

SEMESP. **Mapa do ensino superior no Brasil 2015**. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/semesp_-_mapa_ensino_superior_no_brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

TAFFAREL, Celi N. Z. A intensificação do trabalho docente na educação superior: a intensificação do trabalho nas federais: o caso UFBA. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013. p.79-94.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada

Sexo:

Quanto tempo atua como docente?

Exerce mais alguma atividade profissional?

Dimensão	Questão
Contexto geral	Como você vê a situação atual da docência no ensino superior na nossa região? (explorar aqui se existe diferença entre as universidades católicas, confessionais, públicas...)
Carreira tradicional	Quais as suas perspectivas de crescimento dentro da faculdade? (explorar progressão de carreira, ganhos financeiros...) Se você tem outras atividades profissionais, como você combina as duas? Você acha que irá exercer sempre a profissão de professor? Nesta faculdade?
Carreira auto dirigida	Você busca atividades que possa aprender algo novo no seu trabalho? Você se considera realizado executando suas atividades? Seu trabalho lhe realiza?
1 Aptidão técnico-funcional	Você está ministrando disciplinas na sua área de atuação? Você pensa que possui as competências necessárias para ministrar estas disciplinas?
2 Aptidão administrativa geral	Você ocupa algum cargo de gestão dentro da faculdade? (coordenações...) Você busca níveis mais altos de carreira na faculdade que você atua? Qual a importância disso para você?
3 Autonomia/Independência	Qual a importância que você dá ao termo flexibilidade quando ela se refere à forma como você executa suas atividades?
4 Segurança/Estabilidade	No seu ponto de vista, é mais importante a função que você exerce ou a estabilidade que a empresa lhe dá? Você se considera bem sucedido nesta faculdade? (explorar a importância disso)
5 Criatividade empreendedora	Você considera seu trabalho criativo? O ambiente lhe permite isso?
6 Vontade de servir/Dedicação a uma causa	Você conhece os valores que a faculdade preconiza? Você os segue?
7 Puro desafio	Você acha que seu trabalho é desafiador? Por quê?
8 Estilo de vida	Seu trabalho lhe dá a oportunidade de equilibrar sua vida pessoal e profissional?