UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA

CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM SUA TRAJETÓRIA DE CARREIRA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Belo Horizonte – MG
Fevereiro/2013

MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA

CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO EM SUA TRAJETÓRIA DE CARREIRA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Tese de doutorado apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, CEPEAD, como requisito para obtenção do título de Doutor em Administração.

Linha de pesquisa: Estudos Organizacionais e Gestão de Pessoas

Campo Temático: Comportamento

Orientador: Prof. Dr. Antonio Luiz Marques

Belo Horizonte
Faculdade de Ciências Econômicas/UFMG
2013

Ficha catalográfica

Oliveira, Maria Regina de Carvalho Teixeira de

O48c
2013 Construção e reconstrução da identidade profissional do docente universitário em sua trajetória de carreira em instituições públicas [manuscrito]/ Maria Regina de Carvalho Teixeira de Oliveira. - 2013.

335, [1] f.: il.

Orientador: Antonio Luiz Marques.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.

Inclui bibliografia (f. 321-334) e apêndices.

1. Professores universitários – Teses. 2. Universidades e faculdades – Teses. 3. Ensino superior – Teses. I. Marques, Antonio Luiz. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 378

Elaborada pela biblioteca da FACE/UFMG - NMM /016/2013

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA**, REGISTRO Nº 88/2013. No dia 18 de fevereiro de 2013, às 14:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 31 de janeiro de 2013, para julgar o trabalho final intitulado **"Construções e Reconstruções de Identidades Profissionais de Docentes Universitários em suas Trajetórias de Carreira em Instituições Públicas"**, requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antônio Luiz Marques, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a argüição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

(X) APROVAÇÃO;

( ) APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

( ) REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2013.

NOMES	ASSINATURAS
Prof. Dr. Antônio Luiz Marques ORIENTADOR (CEPEAD/UFMG)	.....
Prof. Dr. Carlos Alberto Gonçalves (CEPEAD/UFMG)	.....
Profª. Drª. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP/MG)	.....
Profª. Drª Iris Barbosa Goulart (UNA/MG)	.....
Prof. Dr. Domingos Antônio Giroletti (Faculdades Pedro Leopoldo/MG)	.....

Aos meus queridos filhos, Carlos Vitor e Raquel Cristina, sinais inconfundíveis de uma aposta no amor e na educação pautada em valores que promovem a vida e presenteiam o amanhã com ares de esperança;

Ao meu muito amado marido, Antonio, minha feliz escolha de parceria, de dedicação, de luta, de equilíbrio, de persistência, de carinho e de fé;

Ao meu pai (in memoriam) presença eterna em minha vida, exemplo de valores essenciais e de força em minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, por ter me sugerido e ajudado a avançar na carreira acadêmica, apontando caminhos e abrindo novas oportunidades profissionais;

Aos docentes que participaram desta pesquisa, deixando parte de sua história para a realização deste estudo de identidade profissional;

À Professora Íris Goulart, que, mais que seus conhecimentos, proporcionou-me aprender sobre disponibilidade, desprendimento, esperança e dedicação;

Às Professoras Juliana Correa e Zulmira, que participaram das definições da pesquisa de campo e autorizaram a pesquisa com os alunos do GIZ;

À Professora Maria de Lourdes Rocha Lima, que me ajudou a direcionar este trabalho e me apoiou no desenvolvimento da pesquisa de campo;

Ao Professor Domingos Giroleti, pelas demonstrações de amizade, profissionalismo e atenção na minha atuação docente;

Ao Professor Carlos Alberto pelo acompanhamento amigo e técnico dado ao meu trabalho;

À Professora Regina Magna Araújo, por tantas trocas de experiência e aprendizado na Educação, sempre regadas pela amizade, e também, agora, na docência universitária;

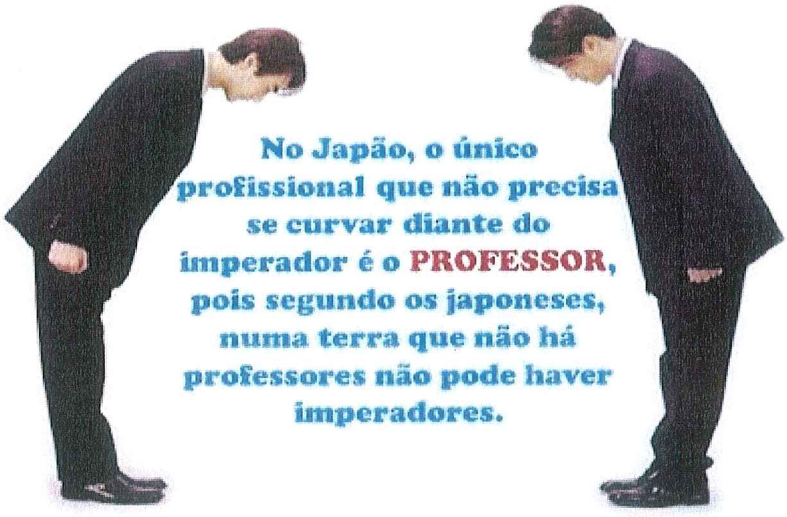
Aos colegas do doutorado, que compartilharam os sofrimentos, angústias, sonhos, dificuldades, coragem e esperança durante o nosso percurso;

Aos demais professores do doutorado que contribuíram para o meu aprendizado e aos funcionários do CEPEAD, pela ajuda ao longo desse período;

Aos amigos de todas as horas, que acreditaram em mim e me apoiaram para a realização do doutorado: Camila, Fabrício, Marly, Jussara, Marcelo, Vânia, Eleny, Fernanda, Bernadete, Leonardo, Reginaldo, Valéria, Caíssa, José Roberto, Maria Tereza, Maria Zuleika, Maria Lúcia, Luciana e Ronise, principalmente.

E àqueles que me colocaram barreiras, que se tornaram desafios e que acabaram valorizando mais o meu esforço.

À minha querida família, Antonio, Carlos Vitor e Raquel, minha mãe e irmãs, por compreenderem minhas ausências, aflições e correrias durante esse tempo.



No Japão, o único profissional que não precisa se curvar diante do imperador é o PROFESSOR, pois segundo os japoneses, numa terra que não há professores não pode haver imperadores.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar como docentes universitários de instituições públicas percebem a construção e reconstrução das identidades profissionais em suas trajetórias de carreira. Usando de metodologia quantitativa e qualitativa, a pesquisa de campo teve como um dos instrumentos um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado a quatro grupos dos 86 pesquisados: entrantes (mestrandos e doutorandos); professores com cinco anos de experiência; professores com vinte anos de carreira; e professores com trinta anos de atividade docente. Um segundo instrumento de coleta de dados constituiu na elaboração de cartazes com desenhos de caricaturas do professor universitário, feitas pelos entrantes (da UFMG). As descrições das atividades docentes e dos perfis feitas por esses diferentes grupos revelaram variações significativas quanto aos motivos da escolha da carreira docente, às características do desenvolvimento da carreira e às atividades do professor, aos objetivos em relação à docência, aos significados de sucesso e às perspectivas identificatórias pessoais e profissionais nos últimos trinta anos. Conclui-se que as identidades profissionais e as carreiras dos docentes universitários são construídas e reconstruídas de maneira dinâmica, adequando-se prioritariamente às oportunidades surgidas. Estas oportunidades focam-se nas recompensas como status; estabilidade; perspectivas de produção intelectual; de estudo permanente; de crescimento profissional sem gastos econômicos pessoais, especialmente em continuidade a participações em programas de iniciação científica; de relacionamentos com alunos e pares, entre outros. Conclui-se também que, na carreira docente, deve ser dada atenção especial aos processos de acesso, de profissionalização, de suporte para o desenvolvimento e de avaliação do trabalho do docente em instituições públicas. Visa-se com isso melhorar a qualidade da formação de novos profissionais, a atuação do docente no magistério, na pesquisa e na extensão e a própria universidade como preparadora de cidadãos e de competências para o atual mercado de trabalho, competitivo e mutável.

PALAVRAS CHAVE: Identidade profissional. Carreira. Docência no ensino superior.

ABSTRACT

This work aims to analyze how scholars from public institutions realize the constructions and reconstructions of professional identities in their careers. Using the quantitative and qualitative methodology. The research had as one of the instruments a questionnaire with open and closed questions, applied to four of the 86 groups surveyed: beginning (masters and doctoral), teachers with five, twenty and thirty years of experience of teaching. A second instrument for data collection was the preparation of posters with drawings of caricatures of the university professor, made by beginning (UFMG). The descriptions of teaching activities and profiles made by these different groups showed variations to the reasons for choosing the teaching profession, the characteristics of career development activities and teacher's objectives in relation to teaching, the meanings of personal and professional success perspectives in the last thirty years. We conclude that the professional identities and careers of academics are constructed and reconstructed dynamically, adapting to the opportunities arising. These opportunities focus on the rewards and status; stability; perspectives of intellectual production; permanent study; professional growth without personal economic expenditures, especially in the continued participation in undergraduate research programs; relationships with students and peers, among others. It is also concluded that, special attention should be given to the processes of access, professionalism, support for the development and evaluation of the work of teachers in public institutions. It is also intended to improve the quality of training of new professionals, the teacher's role in teaching process, research and extension and the university itself in order to educate citizens with competences to the competitive, changeable job market.

KEY-WORDS: Carrier. Professional Identity. University Teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Integração entre os níveis de estudo da identidade 120
FIGURA 2 – Caricatura do grupo 1 283
FIGURA 3 – Caricatura do grupo 2 284
FIGURA 4 – Caricatura do grupo 3 285
FIGURA 5 – Caricatura do grupo 4 286
FIGURA 6 – Caricatura do grupo 5 287
FIGURA 7 – Caricatura do grupo 6 288
FIGURA 8 – Caricatura do grupo 7 289
FIGURA 9 – Caricatura do grupo 8 290
FIGURA 10 – Caricatura do grupo 9 291
FIGURA 11 – Caricatura do grupo 10 292

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mudanças na docência universitária, segundo Masetto (2003) 85
QUADRO 2 – Distinções entre níveis de estudo da identidade 119
QUADRO 3 – Papéis do professor universitário 128
QUADRO 4 – Motivos da escolha de graduação 163
QUADRO 5 – Razões das escolhas pelas carreiras acadêmicas 178
QUADRO 6 – Valores da profissão apontados pelo grupo de 5 anos 183
QUADRO 7 – Valores da docência apontados em primeiro lugar - 20 anos 184
QUADRO 8 – Valores da docência apontados em segundo lugar - 20 anos 184
QUADRO 9 – Valores da docência apontados em terceiro lugar - 20 anos 185
QUADRO 10 – Recompensas - entrantes 188
QUADRO 11 – Recompensas - 5 anos 191
QUADRO 12 – Recompensas - 30 anos 193
QUADRO 13 – Conflitos ligados ao trabalho citados uma vez – entrantes 197
QUADRO 14 – Conflitos citados uma vez – entrantes 198
QUADRO 15 – Conflitos - 5 anos 199
QUADRO 16 – Conflitos - 20 anos 200
QUADRO 17 – Conflitos ligados ao trabalho e a recompensas - 30 anos 201
QUADRO 18 – Conflitos ligados à carreira docente e às políticas públicas - 30 anos 202
QUADRO 18 – Percepção de sucesso na carreira – 5 anos 221
QUADRO 19 – Percepção de sucesso na carreira – 20 anos 222
QUADRO 20 – Percepção de sucesso na carreira – 30 anos 223
QUADRO 21 – "Quem é você?" – entrantes 242
QUADRO 22 – "Quem é você?" - 5 anos 244
QUADRO 23 – "Quem é você?" - 20 anos 245
QUADRO 24 – "Quem é você?" - 30 anos 246
QUADRO 25 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – entrantes 247
QUADRO 26 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade da pesquisa – entrantes 248
QUADRO 27 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 5 anos 248
QUADRO 28 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 20 anos 249
QUADRO 29 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 30 anos 250
QUADRO 30 – Palavras que resumem as justificativas – entrantes 266
QUADRO 31 – Palavras que resumem as justificativas – 5 anos 269
QUADRO 32 – Palavras que resumem as justificativas – 20 anos 270
QUADRO 33 – Palavras que resumem as justificativas – 30 anos 271
QUADRO 34 –Palavras que justificam as notas atribuídas - entrantes 272
QUADRO 35 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 5 anos 275
QUADRO 36 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 20 anos 275
QUADRO 37 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 30 anos 276

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo a idade 141
TABELA 2 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo o gênero 141
TABELA 3 – Áreas de atuação dos participantes entrantes 142
TABELA 4 – Área de atuação dos participantes - 5 anos 143
TABELA 5 – Área de atuação dos participantes - 20 anos 143
TABELA 6 – Área de atuação dos participantes - 30 anos 144
TABELA 7 – Comparação dos docentes pesquisados quanto a área de concentração 145
TABELA 8 – Curso *strito sensu* em andamento - entrantes 145
TABELA 9 – Participantes que cursaram a disciplina didática na graduação 146
TABELA 10 – Participantes da pós-graduação que cursaram a disciplina didática 146
TABELA 11 – Tempo de formado no curso de graduação 147
TABELA 12 – Cursos de graduação contemplados na pesquisa 149
TABELA 13 – Conclusão do mestrado e doutorado - 30 anos 150
TABELA 14 – Entrada para a carreira docente universitária – entrantes 168
TABELA 15 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária – entrantes 169
TABELA 16 – Escolha e entrada para a carreira acadêmica - entrantes 169
TABELA 17 – Entrada para a carreira docente universitária – 5 anos 171
TABELA 18 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária - 5 anos 171
TABELA 19 – Entrada para a carreira docente universitária - 20 anos 174
TABELA 20 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária – 20 anos 174
TABELA 21 – Entrada para a carreira docente universitária - 30 anos 176
TABELA 22 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária - 30 anos 177
TABELA 23 – As características do mercado de trabalho influenciaram sua escolha? 187
TABELA 24 – Recompensas simbólicas – entrantes 189
TABELA 25 – Recompensas – entrantes 190
TABELA 26 – Recompensas - 20 anos 192
TABELA 27 – Relação entre recompensas e motivação para a carreira docente 194
TABELA 28 – Conflitos em relação à carreira docente universitária – entrantes 196
TABELA 29 – Conflitos ligados a aspectos comportamentais – entrantes 198
TABELA 30 – Oportunidades de emprego antes de ingressar na academia 205
TABELA 31 – Ordem do trabalho na docência como oportunidade de trabalho 206
TABELA 32 – Motivos da mudança de atividade 206
TABELA 33 – Planejamento da carreira docente universitária 208
TABELA 34 – Cumprimento do planejamento da carreira docente universitária 209
TABELA 35 – Compromisso com a preparação para a docência – entrantes 213
TABELA 36 – Preparação para a docência X distribuição do tempo – entrantes 214
TABELA 37 – Preparação para a docência X distribuição do tempo – 5 anos 215
TABELA 38 – Preparação para a docência X distribuição do tempo - 20 anos 215
TABELA 39 – Preparação para a docência X distribuição do tempo - 30 anos 216
TABELA 40 – Percepção de sucesso – entrantes 217
TABELA 41 – Palavras mais frequentes – entrantes 218
TABELA 42 – O que é importante em relação à atividade docente 227
TABELA 43 – Pretensão de trabalho na docência universitária 228

TABELA 44 – Pretensões em relação à docência universitária - 30 anos 228
TABELA 45 – Consideração da atuação como professor universitário como uma carreira 229
TABELA 46 – Intenção de deixar a docência do ensino superior 231
TABELA 47 – Justificativas para deixar a atividade docente 232
TABELA 48 – Projeção para oito anos sobre a atividade profissional 234
TABELA 49 – Impedimentos temporários para atuar na docência 237
TABELA 50 – Maneiras de lidar com impedimentos temporários na docência 238
TABELA 51 – Características presentes em sua atuação profissional como mestrando/doutorando 246
TABELA 52 – Mudanças pessoais decorrentes do curso de mestrado/doutorado 252
TABELA 53 – Justificativas das mudanças trazidas pelo curso de mestrado/doutorado 253
TABELA 54 – Influências de pessoas para a atuação docente 254
TABELA 55 – Influências de pessoas para desenvolvimento na docência 256
TABELA 56 – Relação pessoal com a experiência na docência universitária 258
TABELA 57 – Autopercepção como um(a) docente universitário(a) 259
TABELA 58 – Experiências e pretensões profissionais como docente 261
TABELA 59 – Influências sobre o desempenho como fator identitário para os docentes 263
TABELA 60 – Notas de 0 a 10 atribuídas ao pesquisado como professor 265
TABELA 61 – Notas de 0 a 10 atribuídas pelo pesquisado se fosse seu coordenador 271
TABELA 62 – Sentimentos em relação à escolha pela docência universitária 277
TABELA 63 – Quem é o docente universitário - entrantes 279
TABELA 64 – Características do docente universitário – 5 anos 293
TABELA 65 – Características do docente universitário — 20 anos 294
TABELA 66 – Características do docente universitário – 30 anos 295
TABELA 67 – Características do professor e do educador - entrantes 297
TABELA 68 – Características comuns ao educador e ao professor – entrantes 298
TABELA 69 – Características do professor – 5 anos 299
TABELA 70 – Características do educador – 5 anos 300
TABELA 71 – Características do professor – 20 anos 301
TABELA 72 – Características do educador – 20 anos 302
TABELA 73 – Características do professor – 30 anos 303
TABELA 74 – Características do educador – 30 anos 304
TABELA 75 – Perfil imaginado para o docente universitário 305
TABELA 76 – Comparação identidade do participante e identidade do docente universitário na percepção dos pesquisados 309

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

1.1 Problema de pesquisa **18**
1.2 Objetivos **19**
1.2.1 Objetivo geral 19
1.2.2 Objetivos específicos 20
1.3 Justificativa **20**

2 CARREIRA E CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR 24

2.1 Carreira **25**
2.2 A carreira docente universitária pública: contexto e perspectivas **37**
2.2.1 Origem e modelo 37
2.2.2 Breve histórico no Brasil 39
2.2.3 A profissionalização do ensino superior no Brasil 72
2.3 A Docência do Ensino Superior no Brasil **83**

3 IDENTIDADE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL 91

3.1 Paradigmas e conceitos **91**
3.2 Tipos de identidade **96**
3.2.1 Identidade pessoal 97
3.2.2 Identidade social 100
3.2.3 Identidade organizacional 104
3.2.4 Identidade do trabalho ou identidade profissional 109
3.3 Integrando a carreira e a identidade **121**
3.4 A identidade profissional na docência universitária **123**

4 METODOLOGIA 134

4.1 Caracterização da pesquisa **134**
4.2 Instrumentos de coleta de dados **136**
4.3 Sujeitos da pesquisa **137**
4.4 Análise e interpretação dos dados coletados **151**
4.5 Limitações do método **153**

5 CARREIRA – CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA 154

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL – QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO? 240

7 SIGNIFICADO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA OS PESQUISADOS 279

8 QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO? IDENTIDADE E INTERPRETAÇÃO 293

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 315

REFERÊNCIAS 321

APÊNDICES..... 335
APÊNDICE A – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo dos Docentes Entrantes
APÊNDICE B – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo de Docentes com 5 Anos e com 20 Anos de Trabalho
APÊNDICE C – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo de Professores com 30 Anos de Experiência
APÊNDICE D – Roteiro de Orientação para Elaboração dos Cartazes Explorados nessa Pesquisa

1 INTRODUÇÃO

O mundo do trabalho valoriza especialmente as pessoas, seus conhecimentos e informações, num cenário caracterizado pelos efeitos da globalização, das mudanças tecnológicas e de acirrada concorrência. O conhecimento construído e ampliado em competências favorece o surgimento de novas demandas, de variadas e multiformes capacitações, para um profissional que traça sua trajetória de carreira com novos modelos de relações de trabalho.

A concepção de indivíduo mais adequada para enfrentar essa realidade vai além de conceitos adquiridos cognitivamente, atingindo a esfera da identidade, em qualquer que seja a área de atuação escolhida. Os últimos trinta anos trouxeram diferentes interpretações e expectativas para o desenvolvimento da vida profissional, para o significado do trabalho na vida das pessoas e, consequentemente, para as carreiras.

A identidade e a carreira são vistas como construções, constituindo-se em processos por meio dos quais as pessoas buscam referências para identificar-se no trabalho ou na profissão (GOULART, 2007). As escolhas de atividades de trabalho e de profissões vão sendo redimensionadas, envolvendo contínuas mudanças pessoais, intelectuais, políticas, econômicas e sociais, traçando novos desenhos para as trajetórias de carreiras.

Carreira é um conceito e uma realidade significativa para o indivíduo. Decorre de suas características pessoais, de seus valores e de suas identificações. Está relacionado ao sentido que esse indivíduo dá ao trabalho. É entendida como um processo de desenvolvimento do sujeito, por meio de uma trajetória de experiências e empregos, em uma ou mais organizações (BARUCH; ROSENSTEIN, 1992). Conforme Kilimnik et al. (2011), a carreira é um padrão de experiências relacionadas ao trabalho que abrange o curso da vida de uma pessoa (GREENHAUS et al.,1999).

O trabalho, atualmente, tende a ser visto como mais integrado a um dado contexto, o da vida do indivíduo, que se preocupa em incluir na construção de sua trajetória profissional a família, o lazer, o bem-estar e a qualidade de vida (MCDANIELS; GYLBERS, 1992; CHANLAT, 1995; FREITAS, 1997; BALASSIANO; SÁ, 2006; COSTA; CAMPOS, 2006).

As relações de trabalho hoje são instáveis e diferem das formas mais tradicionais, podendo se dar em organizações ou não, visando a um melhor enfrentamento da competitividade. Em resposta a essas novas relações de trabalho, alinhando-se ou desalinhando-se a elas, são construídas as trajetórias de carreira (KILIMNIK, 2000; COSTA; CAMPOS, 2006).

Quando presentes nesse processo, as empresas podem exercer um papel fundamental na organização dos valores e objetivos pessoais, especialmente nos relacionados ao trabalho, e influenciar nos interesses e nas formas de as pessoas lidarem com as suas atividades profissionais. As relações indivíduo-empresa são mobilizadoras de referências na construção da identidade profissional das pessoas. Para as empresas, os profissionais são seu principal diferencial competitivo (DUTRA, 1997; SILVA; VERGARA, 2002).

A identidade profissional é entendida, analiticamente, como identidade ligada à atuação profissional. Analisando a origem do termo *identidade*, Caldas e Wood Júnior (1997) o vinculam aos vocábulos latinos *idem* e *identitas,* ambos significando "o mesmo", e ao vocábulo *entitas* ("entidade"), que, ao combinar essas duas raízes significaria "a mesma entidade", ou melhor, "identidade". Segundo Bock e Teixeira (1995, p. 212, o conceito de identidade remete a algo que é igual a si mesmo:

> [...] no caso de uma pessoa, ser igual a si mesma significa que cada pessoa é uma determinada pessoa, com características que a identificam. Pode-se falar, inclusive, do sentimento de posse de si. O sujeito sabe que ele é ele mesmo – tem consciência de si mesmo.

A identidade relaciona-se à perspectiva de autoconhecimento, que favorece positivamente todas as escolhas da vida do indivíduo, inclusive as profissionais, que deverão possibilitar ao indivíduo atuar em alguma atividade com a qual se identifique. Consequentemente, para o profissional, conhecer suas identidades é fator facilitador para a construção de sua carreira.

Identidades profissionais levam a escolhas e especializações na formação e no desempenho profissionais. Nesta pesquisa, a identidade profissional é entendida como aquela vinculada ao trabalho e, principalmente, a uma projeção de si no futuro, isto é, à antecipação de uma trajetória de emprego e a uma perspectiva de aprendizagem, na elaboração da formação escolar (DUBAR, 2005). As escolhas na vida do indivíduo são subjetivas e a sua sequência traça uma dinâmica da vida, que é refletida nos desenhos de trajetórias de carreira (DAVEL; MACHADO, 2001).

Autores como Hugles, Becker, citados por Dubar (2005, p.149), denominam a identidade profissional de "identidade ocupacional" ou, ainda, "identificação a toda uma carreira" (*career*), o que implica um tipo de atividade (*commitment*). Assim, a carreira e as atividades bem como as circunstâncias que a ela dizem respeito, são variáveis determinantes da identidade profissional.

Para os mesmos autores, os parâmetros embasadores das identidades profissionais têm mudado, o que leva a desenhos de carreira mais variados e menos planejados, oportunizando uma interferência mútua: as trajetórias de carreira determinam e são determinadas por fatores de identificação. Entender e dar valor à identidade nos ambientes de trabalho implica algumas tendências, como:

a) contribuir para ampliar a autonomia e a segurança da ação individual nas organizações;
b) estimular o trabalho em grupo, cooperativo e organizado sob uma lógica consentida;
c) estimular a criatividade resultante da experiência afetiva no trabalho; e
d) favorecer o comportamento participativo nas organizações, na medida em que ele é resultado da integração simbólica entre o indivíduo, o grupo e a organização (DAVEL; MACHADO, 2001).

Na formação de determinada carreira ou nas relações do indivíduo com o trabalho, algumas características individuais e valores se destacam (SCHEIN, 1978). Os estudos de carreira mostram que as pessoas escolhem suas atividades profissionais e preparam-se para exercê-las apoiando-se em valores adquiridos em sua educação, podendo ou não haver um planejamento para isso. Na educação, um dos elementos é a formação escolar, demandada nos processos de mudanças do trabalho e do emprego como uma das formas de socialização do indivíduo. Ela

influencia as dinâmicas identitárias para além do período em que se está na faculdade ou na escola (DUBAR, 2005).

Ao construir suas trajetórias, as pessoas hoje não guiam suas escolhas profissionais por padrões estabelecidos antecipadamente. Mas, muitas vezes, prevalecem as oportunidades surgidas. Nessas trajetórias, as identificações do indivíduo com seu trabalho assumem novos rumos (MOTTA, 2006).

A carreira do docente do ensino superior vem sendo sistematizada entre definições da lei e reivindicações da classe. Nesse processo, durante certo tempo, o docente do ensino superior era um profissional quase sempre com dedicação exclusiva. Ele ingressava na atividade com a intenção de ser um professor universitário de determinada instituição, na qual fazia toda a sua carreira. Lembra-se aqui do professor catedrático![1]

Os profissionais vivenciam muitas mudanças durante sua trajetória profissional. Dentre as alterações da "carreira de docente em ensino superior" estão as transições do perfil de professor, com demandas pedagógicas, para um perfil de pesquisador, com exigências de publicações. Essas mudanças trazem consequências para as identidades profissionais.

Surge desse contexto a temática deste estudo: "As construções e reconstruções de identidades profissionais de docentes universitários da rede pública em suas trajetórias de carreira".

Para esta pesquisa, escolheu-se a perspectiva do construtivismo social (BERGER; LUCKMAN, 1966), que envolve normas históricas e culturais que operam na vida das pessoas. Os pesquisadores desta corrente reconhecem que sua formação molda sua interpretação e posicionam-se na pesquisa. Seu objetivo é dar sentido ou interpretar significados que as pessoas têm e dão para o mundo.

---

[1] Professor catedrático: é a categoria de topo da carreira docente nas instituições de ensino superior universitárias públicas. Ao professor catedrático compete a coordenação da orientação pedagógica e científica de uma área de estudos, de acordo com a estrutura orgânica da respectiva instituição de ensino superior, competindo-lhe, ainda, designadamente: reger disciplinas dos cursos de licenciatura, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários; dirigir as respectivas aulas práticas ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza, dentre outras atribuições. (Cf. artigo 2º e 5º do Estatuto da Carreira Docente Universitária, na redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto).

Este estudo segue o modelo sugerido por Vergara (2010) e recebe contribuições da perspectiva de construção de trabalhos científicos de Flick (2009) e Moreira (2002), a serem explicados na metodologia.

1.1 Problema de pesquisa

A questão norteadora dessa tese é: Como são percebidas as construções e reconstruções da identidade profissional nas trajetórias de carreira de docentes universitários em instituições públicas?

Tomando como referência quatro momentos diferentes da trajetória da carreira docente universitária - entrantes (mestrandos e doutorandos), professores com cinco anos de trabalho, com vinte anos de exercício e com trinta anos de docência, aproximadamente, o encaminhamento da pesquisa se deu em resposta a um roteiro estrutural chave, como se vê a seguir:

- Como se deu a escolha da profissão e da carreira docente universitária?
- O que influenciou a trajetória de carreira docente universitária?
- Quais são as recompensas e os conflitos mais vivenciados e seus efeitos para o docente universitário?
- Quem é o indivíduo que escolhe ser docente universitário e quem é o docente universitário?
- Como o docente universitário percebe os papéis de professor e de educador?
- Como o docente universitário se percebe em termos de identificação e realização profissional?
- Como é o cenário social, econômico e político de atuação do docente universitário e quais são suas influências para a carreira?

A carreira docente universitária nas instituições públicas foi escolhida por ter demarcações mais concretas de evolução e registros publicados que as instituições de ensino superior particulares.

Na carreira docente universitária, têm-se duas frentes de investimentos:

a) a construção legal e estatutária; e
b) os aspectos de preparação didático-pedagógicos.

O professor universitário necessita de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz (GIL, 2006, p. 1). "O ensino de didática tem sido bem aceito nos ensinos básico e médio, mas não no superior; a maioria das críticas em relação aos professores refere-se à falta de didática" (GIL, 2006, p. 2).

Como os critérios de avaliação dos docentes mudaram e passaram a ser guiados pelos órgãos de fomento à pesquisa, para os professores universitários a prioridade hoje é a produção escrita. Com muita intensidade, discute-se hoje sobre o que fazer para tornar mais eficaz o ensino proporcionado pelas instituições de ensino superior e sobre a preparação dos professores universitários que deve ocorrer, principalmente em cursos de pós-graduação. Mas, em sentido estrito, esses cursos visam preparar pesquisadores (GIL, 2006).

Diante do exposto, **o problema** estudado ficou assim definido: Como são percebidas a construção e a reconstrução das identidades profissionais de docentes universitários públicos em suas trajetórias de carreira?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como os participantes desta pesquisa percebem a construção e a reconstrução da identidade profissional de docentes universitários públicos nas suas trajetórias de carreira.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Caracterizar os profissionais docentes em quatro momentos delimitados de experiência profissional no ensino superior público: no início; depois de cinco anos; depois de vinte anos; e com mais de trinta anos de trabalho.
b) Analisar as trajetórias de carreira dos docentes participantes (como aconteceu a escolha, por que essa escolha, dificuldades e frustrações, visão de futuro profissional e perspectivas de crescimento e desenvolvimento na profissão e realização pessoal e profissional).
c) Inferir a construção da identidade profissional dos pesquisados, a partir do estabelecimento de uma relação entre os objetivos a e b.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se mostra de grande relevância para a compreensão e o questionamento do processo de construção da identidade profissional dos docentes universitários com carreira em instituições públicas por diversas razões.

Nos últimos trinta anos, o processo de construção da carreira docente universitária contou com estruturações legais, com movimentos políticos que questionaram e impulsionaram desafios e conquistas da categoria e com demandas e reestruturações da própria universidade. Esse processo evolutivo da carreira desmembrou-se em novos tipos de exigências para o docente em novas configurações de convênios e em critérios de produtividade. Com isso, acredita-se que também o perfil do docente ficou diferente. O desenvolvimento da carreira docente universitária acompanhou muitas mudanças de carreira no mercado de trabalho, por exemplo, as motivadas pela globalização.

Este tema tem importância para as pessoas, para instituições, especialmente aquelas de ensino superior e para as relações de trabalho. Para as pessoas, associar a carreira com a identidade profissional favorece o entendimento da motivação para o trabalho, o desempenho e as

possibilidades de sucesso. Para as instituições, favorece um melhor clima organizacional para o desenvolvimento. Para as relações de trabalho, trata-se de uma consequência das duas anteriores, cujos reflexos aparecem na perspectiva econômica, social e política dos envolvidos, pessoas e organizações.

As contribuições deste estudo para os segmentos pesquisados envolvem os seguintes atores:

- Apoiando-se em Dubar (2005), mestrandos e doutorandos que ingressam ou confirmam sua escolha pela carreira universitária na docência – os iniciantes: quanto maior seu grau de conscientização sobre a realidade profissional que abraçam, melhores as possibilidades de investirem no desenvolvimento pessoal e profissional, podendo fazer escolhas mais objetivas e significativas para suas carreiras e para as instituições em que se inserem.
- Professores universitários com aproximadamente cinco anos de docência, pelas reflexões sobre a qualidade e as possibilidades que a atuação docente oportuniza, por uma confirmação da escolha ou não e, ainda, pelas perspectivas pessoais e institucionais possíveis de serem construídas, proposta esta com suporte nas pesquisas de Balassiano e Sá (2006).

Esses dois segmentos pesquisados vivenciam um modelo de universidade e de carreira docente recente, após as mudanças da década de 1990. Os dois grupos seguintes de participantes entraram para a universidade com um modelo de carreira docente no início de sua estruturação (antes de 1996) e vivenciaram em sua evolução diferentes modelos, exigências e conceitos tanto da carreira quanto no papel do docente universitário.

- Profissionais docentes de ensino superior há vinte anos que, maduros na experiência, avaliam criticamente as circunstâncias de sua atuação, os aspectos positivos e o que deve ser melhorado, em sua percepção, partindo-se de estudos de Motta (2006).
- Profissionais do ensino superior há mais de trinta anos que, apoiados em uma memória analítica de sua escolha pela carreira docente, analisam suas realizações e suas frustrações, podendo refletir como essa trajetória contribuiu efetivamente para seu crescimento pessoal, profissional e de classe, retomando conclusões de Masetto (2003).

Os pesquisados confirmaram a importância deste estudo para todos os momentos analisados. Os resultados desta pesquisa são também de interesse da universidade e da diretoria pedagógica, de forma especial, porque trazem contribuições para novos projetos, avaliação de trabalhos desenvolvidos atualmente, investimentos futuros e propostas aos atuais docentes do ensino superior. Embora o direcionamento deste estudo seja para as escolas superiores públicas, também oportuniza debates e reflexões para profissionais e instituições da rede privada. As construções de identidade profissional dos indivíduos que ingressam na carreira docente favorecem a construção de um processo seletivo mais eficaz e contribui para melhorar a qualidade do acompanhamento dos processos desenvolvidos, tanto pedagógicos como institucionais, incluindo a própria estruturação e modificação das carreiras, dentre outros benefícios.

O tema deste trabalho é ainda significativo para a autora na medida em que, tendo a formação acadêmica em Pedagogia, permite-lhe estudar a realidade de profissionais docentes. Representa uma "volta" a longas, variadas e ricas experiências pessoais na área educacional. Os dados analisados nesta pesquisa permitem a integração dos conteúdos pedagógicos, das construções identitárias e de variáveis vinculadas à Gestão de Pessoas. Essa "volta" trouxe sentimentos positivos, pela familiaridade pessoal com a realidade de ensino-aprendizagem e com as problemáticas nela envolvidas. O doutoramento, para a autora, ganha caráter especial como preparação para a docência universitária, pois dá seguimento a um processo de formação pedagógica, educacional e profissional, apoiado na reconstrução de identidade profissional da própria autora.

Em relação à literatura sobre Gestão de Pessoas, área de doutoramento da autora, este estudo desenvolve um tipo de conhecimento não testado ainda em dimensões históricas e identitárias entre profissionais do ensino superior em universidades públicas.

Os estudos sobre carreiras oferecem suporte para esta pesquisa em termos de análises de transição entre as ocupações e, mesmo, entre áreas de atuação diferentes (KILIMNIK et al., 2011), modelos de trajetória de carreiras, planos de carreira e influências dos ambientes de trabalho (COSTA; CAMPOS, 2006). Os principais autores do tema carreiras a serem discutidos neste estudo são Martins (2001), Baruch (1998, 2004), Kilimnik et al. (2011),

Arthur et al. (1995); Hall e Moss (1998); Dutra (1992); Veloso et al. (2008), Costa e Campos (2006), Balassiano e Sá (2006) e Motta (2006).

Em relação à identidade profissional, são pontos de destaque as influências do ambiente de desenvolvimento do indivíduo, do mercado de trabalho e das características dos ambientes profissionais, entre outras. Os estudos de referência do tema identidade profissional são de: Sainsanlieu (1977, 1995), Enriquez (1994), Ashforth e Johnson (2001), Dubar (2005), Morin (1996) e Ciampa (2001), tendo-se ainda o apoio no construtivismo social de Berger e Luckmann (1966).

A literatura pesquisada sobre docência do ensino superior discute a atividade tendo como base os componentes didático-pedagógicos que envolvem questões de ensino, pesquisa e extensão, características individuais ligadas ao comportamento, às relações, à ética e aos valores sócio-históricos-culturais, políticos e econômicos da carreira.

Esta tese está estruturada em nove capítulos, incluindo esta Introdução. No capítulo **2**, descrevem-se referências teóricas que embasam o trabalho no aspecto de carreira: carreira e carreira docente universitária e a docência do ensino superior. No capítulo **3**, desenvolvem-se as bases teóricas de identidade, identidade profissional e relação entre a carreira e a identidade e a identidade do docente universitário. No capítulo **4**, aborda-se a metodologia utilizada neste estudo, incluindo a caracterização da amostra pesquisada. No capítulo 5, procede-se à apresentação e análise dos dados referentes a carreira. No capítulo **6**, procede-se à apresentação e análise dos dados pesquisados referentes a identidade. O capítulo 7 trata da apresentação e análise dos dados referentes à docência universitária. No capítulo **8**, busca-se entender o perfil do docente superior em sua identidade e interpretação dada pelos pesquisados. No capítulo 9, formulam-se as considerações finais.

2 CARREIRA E CARREIRA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O referencial teórico deste trabalho aborda os temas "Carreira" e "Identidade profissional", em seus aspectos conceituais de formação e de desenvolvimento até os dias atuais e característicos da relação dessas variáveis com o mercado de trabalho atual do docente universitário público. No que tange à carreira, o objetivo do tema é oportunizar a inter-relação envolvendo a identidade profissional e os modelos de universidade pública nos últimos quarenta anos. Nessa relação podem ser entendidas as características da carreira docente universitária em instituições públicas, em seus vários momentos históricos, e os tipos de construções interativas de que o indivíduo precisa e/ou de que pode dispor para avançar na carreira e, ao avançar, reconhecer como e de que forma esse processo afeta e pode levá-lo a refazer suas construções identitárias.

As concepções de identidade constituem o eixo básico deste trabalho. Embora o foco esteja mais na identidade profissional, deve-se observar que as quatro identidades (pessoal, organizacional, social e profissional) são interligadas e favorecem uma perspectiva de construção sócio-histórica da identidade profissional. Essa construção tem características bem delimitadas em termos de tempo e espaço, e é sempre uma experiência única.

Para falar de construções de identidades profissionais, deve-se analisar como a identidade se transforma, histórica, social e politicamente. Busca-se entender, em termos da pessoa, como a identidade profissional é mediada pela carreira e como os fatores e as circunstâncias sociais influenciam na construção e reconstrução histórica do desenvolvimento das identidades a partir do próprio trabalho. Trata-se também de como a identidade organizacional das universidades públicas produzida, gestada pela instituição, aproxima (constrói) ou afasta as formações identitárias dos docentes.

O item sobre a docência universitária no Brasil visa localizar e especificar o tipo de trabalho docente, as demandas para a atuação do professor universitário, a evolução e as condições do contexto organizacional das universidades públicas, favorecendo as possíveis contribuições para as formações identitárias dos profissionais docentes.

Este capítulo está estruturado nos seguintes tópicos: "Carreira", contemplando a evolução do conceito, os tipos e alguns resultados de pesquisa; e "A carreira docente universitária pública: contexto e perspectivas", que trata da estruturação e das especificidades da carreira docente no ensino superior.

2.1 Carreira

A palavra carreira vem da expressão *via carraria*, que significa "estrada para carros". Veio a ser utilizada como definição de vida profissional a partir do século XIX. Sobre o tema, existem dois modelos advindos das sociedades industrializadas: o tradicional e o moderno, segundo Martins (2001).

O modelo tradicional caracteriza-se por avanços verticais e com marcas de aumento de status e vantagens financeiras (metáfora da escada). Baruch (2004) completa essa metáfora afirmando que esse é um modelo estável, ascendente e adequado como ferramenta facilitadora de uma administração impessoal e racional. Sua finalidade era garantir a eficiência e a coesão organizacionais com base na relação de lealdade entre o trabalhador e a organização.

Tradicionalmente, a carreira significava o principal objeto de realização de si para o indivíduo (GREY, 1994) e oferecia a possibilidade de constituição do *self*, pelo trabalho (HALL; MOSS, 1998).

O declínio dessa carreira tradicional, para Chanlat (1995), tem como causas a entrada das mulheres no mercado de trabalho, a elevação do grau de instrução, a cosmopolitação da sociedade, a afirmação dos direitos individuais, a globalização da economia, a competitividade e a turbulência ambiental, a mudança nas organizações e a flexibilidade do trabalho.

No modelo moderno, estudos de carreira apresentam aspectos das experiências pessoais e profissionais não exclusivamente em uma única organização e aspectos das necessidades do indivíduo de buscar novas alternativas direcionadas a maleabilidade, proatividade e

responsabilidade pessoal pela própria carreira, enfim, aspectos subjetivos da carreira (ARTHUR et al., 1995; BARUCH, 1998; HALL; MOSS, 1998; DUTRA, 1992; VELOSO et al., 2008).

O conceito moderno de carreira transfere para o trabalhador a responsabilidade de administrar as transições em sua trajetória de trabalho e em sua vida. Isso demanda atenção especial aos desdobramentos e às formas de solução dos problemas por eles acarretados (KILIMNIK et al., 2006). Envolve aspectos como:

- rota programada, planejada e administrada pelo trabalhador;
- objetivo do trabalhador ao traçar seu destino profissional: autorrealização;
- autogerenciamento: carreira sem fronteiras (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996), carreira multidirecional (BARUCH, 2004) e carreira proteana (HALL; MOSS, 1998);
- projeto moral do indivíduo livre para desenhar e realizar seus projetos de carreira;
- carreira multidirecional: escolha entre variedade de alternativas aceitáveis, definindo seu próprio sucesso;
- substituição da autodisciplina e conformidade por flexibilidade, autonomia e consistência;
- exigência de comprometimento e envolvimento de trabalhadores com objetivos estratégicos da empresa;
- mútua aprendizagem e aproximação do processo decisório das operações; e
- adequação para indivíduos autônomos, independentes e empreendedores (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996; DUTRA, 1997; COSTA; CAMPOS, 2006).

O significado de carreira no modelo atual envolve a perspectiva de construção, com a participação mais ativa do trabalhador durante seu trajeto, e aspectos como ciclos de vida, lazer e estilos de vida (SCHEIN, 1978). Esse autor identificou as âncoras de carreiras, que são uma combinação de competências, interesses, aspirações e valores que representam a essência do trabalhador.

Na formação de determinada carreira ou nas relações do indivíduo com o trabalho, algumas características individuais e valores se destacam. Âncora de carreira pode ser definida como o conjunto de autopercepções relacionadas a talentos e habilidades, motivos e necessidades e

atitudes e valores que as pessoas têm com relação ao trabalho que desenvolvem ou que buscam desenvolver. Essa concepção de construção tem afinidades com as formações das identidades do indivíduo em termos pessoais e de suas trocas em ambientes de trabalho e de sociedade.

Uma circunstância sócio-histórica, como as reduções de empregos, também influencia os indivíduos, levando a novas formas de trabalho, com ou sem vínculos institucionais formais Logo, cada trabalhador deve posicionar-se e concorrer no mercado, passando as carreiras a ter um modelo descontínuo, mais horizontal e com maior instabilidade. Carreiras são, atualmente, mais autodirigidas e compartilhadas com várias empresas (MCDANIELS; GYLBERS, 1992; CHANLAT, 1995; FREITAS, 1997; AMHERDT, 1999; BALASSIANO e SÁ, 2006).

Estudos sobre carreiras tiveram contribuições variadas, aquelas relacionadas ao comprometimento organizacional (WALLACE, 1993), às incertezas e à falta de clareza nos vínculos de trabalho, mudando as referências de emprego (BROWN, 1996), à correlação positiva entre níveis mais elevados de educação e flexibilidade para mudança de carreira (COLARELLI; BISHOP, 1990), à composição do comprometimento com a carreira por identidade, resiliência e planejamento de carreira (CARSON; BEDEIAN, 1994) e, também, com o desempenho. Essas contribuições, por não se referirem diretamente ao objetivo desta pesquisa, não serão desenvolvidas aqui, mas algumas de suas conclusões serão usadas durante o trabalho.

Carson e Bedeian (1994) propõem o conceito de entrincheiramento na carreira, que significa a opção de o indivíduo continuar na mesma trajetória profissional por falta de opções, pela sensação de perda dos investimentos já realizados – comprometimento afetivo – ou pela percepção de um preço emocional muito alto a pagar para mudar, a que os profissionais não estão dispostos (SCHEIBLE, 2004).

Na pesquisa de Carson e Bedeian (1994), relacionando entrincheiramento e tempo de casa, os pesquisados mais jovens percebem esses custos de forma diferente em relação aos mais experientes. À medida que galgam posições menos técnicas e mais gerenciais, os profissionais pesquisados percebem mais alternativas de carreira, diminuindo seu nível de entrincheiramento. Os homens apresentaram nível de entrincheiramento ligeiramente mais

alto do que as mulheres, pois percebem mais os custos emocionais associados à troca de carreira, enquanto as mulheres percebem mais a falta de alternativas.

Hall (1996) propõe a carreira proteana como uma alternativa à carreira tradicional, entendendo como tal uma série de experiências e de aprendizados pessoais relacionados ao trabalho ao longo da vida, não estruturados no tempo e no espaço. Moldada pela flexibilidade e pela capacidade de adaptação, a carreira proteana é caracterizada por Hall e Moss (1998) como o mito de Proteu. Com base na mitologia grega, o termo proteana relaciona-se ao deus Proteu, que possuía a habilidade de mudar de forma de acordo com sua vontade.[2] Esta carreira é desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização e pode ser redirecionada de tempos em tempos para atender às necessidades da pessoa. O trabalhador assume a gestão de sua carreira, movimentando-se de diferentes formas, e se redireciona de acordo com suas necessidades ou contextos. A carreira proteana é a tendência para o século XXI. Hall observa semelhanças e cria metáforas entre o mito de Proteu e o profissional contemporâneo, que tem a habilidade de gerenciar sua própria carreira. Esta incorpora as variadas experiências da pessoa em educação, treinamento, trabalho em várias organizações e mudanças no campo ocupacional, dentre outros fatores (HALL, 1996).

A carreira proteana poderia ter outra interpretação: a de que estas mudanças pelas quais os profissionais passam seriam mecanismos de defesa, os quais seriam ativados automática e condicionadamente diante de alterações e ameaças do ambiente (CALDAS; TONELLI, 2000; CARVALHO; GRISCI, 2002).

A gestão da carreira proteana pode ser definida como um processo contínuo de tomada de decisão e de solução de problemas relacionados ao trabalho e à vida pessoal. Esse processo demanda um suprimento contínuo de informações, que advêm, primordialmente, do autoconhecimento. Sem elas o profissional pode facilmente se perder na busca de eficiência.

---

[2] Proteu era uma divindade grega que possuía o dom de prever o futuro e a capacidade de transformar sua forma física ao comando de sua vontade. Utilizava essa habilidade para afastar os curiosos que o importunavam solicitando revelações. Transportado ao mundo dos negócios, o dom da adivinhação se refere à habilidade de planejar a carreira com base em uma visão de futuro compatível com os objetivos fundamentais do indivíduo; à capacidade de mudar a forma traduz-se em versatilidade e adaptabilidade para atingir esses objetivos; e a decisão de afugentar os mortais pode ser encarada como a utilização das habilidades para buscar uma nova posição, ou mesmo redefinir a carreira, quando se percebe não estar alcançando os objetivos fundamentais (Hélio Tadeu Martins, coordenador de programas de desenvolvimento de executivos na universidade corporativa da Petrobras e professor de pós-graduação na Universidade Candido Mendes (RJ)).

Ou seja, capacita-se e trabalha-se cada vez mais e melhor, sem, contudo, encontrar significado e satisfação naquilo que vem realizando.

Na carreira proteana, são três os espaços de expressão do indivíduo: o pessoal, o familiar e o profissional. Em cada um desses espaços o indivíduo apresenta várias subidentidades, que desempenham diferentes papéis. A identidade é o autoconceito de um indivíduo, a percepção e a avaliação que ele tem de si mesmo (HALL, 1996).

A carreira proteana se forma a partir de uma sucessão de miniestágios, ou pequenos ciclos de exploração-tentativa-domínio-saída, que correspondem a movimentações do trabalhador de entradas e saídas de áreas, organizações ou funções. Por isso, favorece o crescimento horizontal, oportunizando a expansão das competências e o estabelecimento de novos relacionamentos com trabalhos e outras pessoas. Seu objetivo final é alcançar o aprendizado, o sucesso psicológico e a expansão da identidade. Isso, na percepção do indivíduo, e não na de outros (HALL, 1996, p. 35). É característica nesta visão de carreira ter como principal objetivo alcançar o sucesso psicológico do indivíduo, um sentimento de orgulho e realização pessoal por alcançar seus objetivos de vida, felicidade familiar e paz interior, dentre outros (HALL, 1996, p. 8)[3]. Hall desenvolveu o conceito, mas não apresentou resultados de pesquisa. Este modelo será aproveitado nesta pesquisa com os docentes universitários.

Outra forma de estudar a carreira é aquela associada ao estilo de benefício esperado pelos profissionais a ela associados. Essa argumentação gerou um questionamento ao modelo moderno de carreira, proposto por Blau e Tatum (2002). Discutindo a relação entre a carreira e a satisfação com os benefícios recebidos, os autores indagam, por exemplo, se em uma carreira proteana o trabalhador valoriza os mesmos benefícios oferecidos pela carreira tradicional.

Avaliando criticamente o modelo moderno de carreira, que transfere para o trabalhador a responsabilidade de administrar as transições em sua trajetória de trabalho e em sua vida, percebe-se uma tendência pouco justa. Isso porque, dedicando-se ao trabalho como é exigido hoje e tendo de se qualificar permanentemente, o trabalhador raramente tem possibilidades de

[3] No modelo tradicional, o sucesso era representado pela escalada dos níveis hierárquicos em uma organização, com base em relacionamento de comprometimento e confiança duradouro.

assumir sozinho esta responsabilidade. Ele é surpreendido constantemente pela supressão de alguns cargos, pelo desaparecimento de algumas funções, pelas exigências de um funcionário novo que tenha a formação que ele não teve como adquirir. Assim, embora o trabalhador deva ser o principal responsável pela sua carreira, as transformações no mundo do trabalho são determinantes de alterações significativas sobre o desenvolvimento da carreira do trabalhador.

Na moderna modalidade de carreira, há questões advindas de vários estudos, a seguir explicitados.

No estudo de Brousseau (1996, p. 55), os empregados são desencorajados a colocar algum significado de suas carreiras em uma dada organização. Sem especiais interesses para com a organização ou sem estabelecer qualquer tipo de identificação os empregados não se comprometem com os resultados que ela possa alcançar. Geram-se, assim, relações alienadas entre a organização e seus funcionários, podendo favorecer o aparecimento de indiferença e de apatia por parte dos envolvidos.

De acordo com Burke (1998), a adesão ao novo formato de carreira não é homogênea entre todos os empregados. O autor sugere uma nova forma de relacionamento de trabalho, que combinaria ambos os modelos de carreira, o novo e o antigo, para alguns empregados ou em algumas organizações. As organizações, inseguras com o novo modelo e pressionadas por seus funcionários, podem ser forçadas a adotar diferentes e inovadores modelos de carreira e de relacionamento com seus empregados (ou ex-empregados). De outro lado, essas mudanças podem também levar as organizações e seus líderes a se sentirem descompromissados e livres de responsabilidades em relação à carreira de seus funcionários. Empregados devem estar preparados para se governarem, contando com suas capacidades, mas não mais com outras pessoas ou instituições (BROUSSEAU, 1996, p. 54).

Nicholson (1996, p. 50) estudou os efeitos das mudanças de carreiras na perspectiva dos indivíduos e os impactos psicológicos de tais mudanças nos empregados. Concluiu que dificilmente os novos modelos de carreira organizacionais extinguirão as estruturas hierárquicas ou virtuais de trabalho, mas que é necessário oferecer oportunidades aos empregados para interagir e atuar uns com os outros, salientando que também é necessário que eles pertençam às hierarquias e dependam delas.

Segundo Cezimbra (2003), há uma relação entre o novo regime de trabalho e a diluição do vínculo vitalício a um emprego, em um cenário de crise afetiva, que ganha mais intensidade na sociedade. Essa relação tem sua origem na fragmentação dos projetos individuais de carreira.

Para Lacombe (2002), em visão contrária aos autores anteriores, a produção flexível e a flexibilização cultural oportunizam a participação e a integração do trabalhador por meio do trabalho de equipe e provocam o enfraquecimento do vínculo de carreira em uma única organização. Como consequência, é mais possível a avaliação da vida profissional voltada para o desenvolvimento de uma profissão mais integrada ao projeto de vida do indivíduo, que deseja maior autonomia no processo decisório e no ato do trabalho em si.

Os indivíduos que se arriscam a transferir-se para organizações flexíveis nem sempre têm informação concreta sobre as novas posições para as quais se movimentam. Podem perceber, depois de mudarem, que não tomaram a melhor decisão.

Bendassolli (2007) identificou o fenômeno de "insegurança ontológica", referindo-se ao enfraquecimento institucional, fruto da pressão para que os indivíduos ajam sem assistência pessoal.

Martins (2001) afirma que os novos tempos demandam a capacidade de fazer escolhas e de se autoadministrar, o que pressupõe o autoconhecimento. A maioria das pessoas está despreparada para desempenhar essas funções com eficácia. Por isso, deixa que as organizações conduzam suas carreiras, o que, segundo o autor, seria um grande problema para indivíduos e organizações.

Dentre as principais competências na carreira proteana, o autor mencionado destaca o *aprender a aprender*, entendido como uma habilidade que requer direção e foco, não assegurando, separadamente, o sucesso de quem a possui. Hoje, o indivíduo tem à sua disposição inúmeras informações e oportunidades de capacitação. Precisa ter muito claros seus objetivos de carreira e de vida para ser eficaz na escolha do que aprender. Esse aprendizado deve ratificar o autoconhecimento e a capacidade de se autoadministrar, competências essenciais da "Era do Conhecimento".

O processo contínuo de descoberta que mais favorece o desenvolvimento do autoconhecimento ocupacional é o Plano de Carreira, que envolve: talentos, habilidades, motivos, valores e necessidades. Possibilita à pessoa localizar-se num tipo de trabalho em que se sinta mais competente e mais satisfeito. O sucesso é medido pela identidade profissional, pelo reconhecimento coletivo e pela adaptação eficaz e satisfatória às tarefas realizadas (MARTINS, 2001).

De acordo com a pesquisa de Costa e Campos (2006), atualmente, não há um planejamento de carreira estruturado antecipadamente, mas um permanente adaptar-se às situações e às oportunidades que surgem. A identificação para com a carreira torna-se uma celebração móvel, continuamente formada e transformada nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL; MOSS, 1998).

Uma das definições que ajudam na construção da identidade e na carreira das pessoas é a profissional. Os participantes da pesquisa de Costa e Campos (2006) demonstraram ter clareza de propósito e valores a serem conquistados na vida. Acertam e erram em suas escolhas, e isso vai trazendo possibilidades de realização. Essa realização envolve: família, estilo de vida, personalidade e desenvolvimento profissional. São fatores essenciais para as escolhas: autonomia, independência, satisfação pessoal e flexibilidade. Todos os participantes desta pesquisa definem suas preferências. São eles os autores de suas construções de vida, e nelas o trabalho é uma forma de expressar suas escolhas.

Fatores de reconhecimento externo, ou padrões de sucesso reconhecidos pelos outros, para os mesmos autores, não são referências para as definições de atividades profissionais. É a possibilidade de enfrentar os "acasos" que mobiliza as carreiras. A carreira não planejada traz o sentimento de liberdade e de perspectiva de criação, que dá sentido às experiências profissionais. Assim, antes perdas de cargos eram vistas como problemas, interrupções com as quais os profissionais não contavam. Por isso, quando aconteciam desestruturavam vários aspectos da vida.

Ainda para Costa e Campos (2006), para os novos profissionais, as perdas e os contratempos são vistos como novas oportunidades. A variação de setores e as muitas movimentações incluem a diversificação de profissões e a busca constante de aprendizado, envolvem muitas

competências e encontram aplicações em diferentes papéis e áreas de saber. Ultrapassam fronteiras antes formalizadas por uma determinada profissão (COSTA; CAMPOS, 2006). Essa perspectiva considera que a carreira realmente mudou, e para melhor.

Para os participantes da pesquisa de Costa e Campos, os trabalhos ligados a organizações continuam sendo importantes, mas os tipos de vínculos do profissional com a empresa são transitórios. A referência deixa de ser a gestão e o controle e passa a ser a construção de suas identidades, ou as vivências do *self*. A construção de carreira seria, então, muito mais produto de imprevistos e acasos com os quais o indivíduo aprende a lidar, e a referência de sucesso seria o "*tornar-se*". Refere-se a uma postura de abertura para rotas de carreiras não previstas e de definição de "eu", que é o elemento principal na busca de realização, também profissional.

Uma das conclusões da pesquisa de Tanure, Carvalho Neto e Andrade (2007) envolvendo executivos de vários níveis em diversos países foi que, na perspectiva atual, a carreira e o trabalho são vistos como instrumentos de alcance da felicidade, no âmbito profissional. Os autores estudaram o que significa a felicidade e como ela pode ser buscada. Com dados coletados no Brasil e no exterior, eles constataram que com o aumento de produtividade, a pressão por resultados e as muitas horas de trabalho o diagnóstico de felicidade, ou de infelicidade, fica mais complicado. A contribuição desses autores prende-se à idéia de que em um mundo de trabalho continuamente mais competitivo o crescimento individual é cada vez mais valorizado como representativo de sucesso. Também encontram paradoxos em suas pesquisas, como o de que, à medida que o profissional sobe na carreira as chances de crescimento vão diminuindo. Nas empresas, há muitas posições de trabalho, mas poucas são as de topo. Em muitos casos, confunde-se o ideal de sucesso com o ideal de felicidade. Os pesquisadores constatam que não necessariamente estar no topo é estar feliz: há altas exigências e maiores pressões por resultados, podendo representar também maior insegurança para os menos preparados. Incluem-se nessa situação os problemas: dilema do tempo, dilema das competências e dos processos de mudanças, orgulho (os valores da organização e os meus são os mesmos), gosto pelo trabalho que se faz, teatro organizacional (executivos desempenham com tanta força que se esquecem de quem eles são) e sensação de dívida eterna (sensação de sempre estar com algo por fazer).

Embora as organizações sejam movidas por resultados e nelas as pessoas busquem atingir cargos melhores, há outras coisas que são importantes, como maneira ética de viver em harmonia com valores pessoais, atenção ao cultivo de boas relações e respeito entre os pares (TANURE; CARVALHO NETO; ANDRADE, 2007).

Em relação ao planejamento de carreira, dois posicionamentos podem ser observados: o de que no modelo moderno de carreira há planejamento, e por isso haveria também comprometimento para com a carreira; e o defendido por autores como Motta (2006), para quem as pessoas guiam suas carreiras mais por oportunidades.

Nesta pesquisa, adota-se a reflexão de Motta (2006): as pessoas, hoje, guiam mais a construção de carreira pelas oportunidades do que propriamente pelo que desejam internamente.

Kilimnik, ao tratar das mudanças nas trajetórias de carreira, relaciona carreira a variáveis de conteúdo do trabalho, perspectivas de salário, abertura de negócios próprios, necessidades de treinamento, novas oportunidades de carreira desviantes da tradicional execução formal do trabalho e possíveis conduções do trabalhador a um planejamento ativo de sua carreira, entre outras. A pesquisadora analisa as consequências diretas nas carreiras de vários profissionais, especialmente aqueles que atuam em setores mais competitivos, nos âmbitos privado e no público. Ela trabalhou com avaliações da demissão pelo demitido que via este ato como um desafio. Alguns dos participantes experimentaram apoio da empresa nesse processo. Revelou-se importante o significado que o indivíduo dá ao próprio emprego. Reflexos positivos foram notados, como a não acomodação dos profissionais em seus trabalhos, a partir da mudança ainda que indesejada, aliada à satisfação na nova atividade, seja ela autônoma ou não. Kilimnik identificou âncoras de carreira e constatou a necessidade de capacitação, qualificação e polivalência do profissional, bem como a flexibilidade como determinante de perspectivas de ampliação das transições de carreira (KILIMNIK, 2000).

Os estudos da mesma autora reforçam outras pesquisas da literatura sobre carreiras, percebendo o trabalho como uma construção na qual se incluem experiências pessoais e profissionais, ligadas ou não a uma ou mais organizações. Nessa construção, o indivíduo participa ativamente, expressando suas necessidades de buscar alternativas direcionadas à

maleabilidade, proatividade e responsabilidade pessoal pela própria carreira, aspectos subjetivos da carreira (ARTHUR et al., 1995; BARUCH, 1998; HALL; MOSS, 1998; DUTRA, 1992; VELOSO et al., 2008). É um processo de construção do *self* pelo trabalho (HALL; MOSS, 1998), no qual o objetivo do trabalhador ao traçar seu destino profissional é a autorealização. Envolve autogerenciamento (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996) e multidirecionalidade (BARUCH, 2004) e exige comprometimento dos trabalhadores com os objetivos do trabalho, mútua aprendizagem e indivíduos autônomos, independentes e empreendedores (ARTHUR; ROUSSEAU, 1996; DUTRA, 1997; COSTA; CAMPOS, 2006), além de oportunizar diferentes ciclos de vida, lazer e estilos de vida (SCHEIN, 1978). É um dos principais objetos de realização de si para o indivíduo (GREY, 1994).

Nesta pesquisa, aborda-se a carreira pública, que passou por uma importante reforma, inserida na administração pública, no governo Fernando Henrique Cardoso.[4] A primeira reforma foi a burocrática, de 1936. A reforma de 1967 foi um ensaio de descentralização e de desburocratização. A atual reforma está apoiada na proposta de administração pública gerencial, como resposta à grande crise do Estado dos anos de 1980 e à globalização da economia, dois fenômenos que estão impondo em todo o mundo a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia (PEREIRA, 1996; PEREIRA; SPINK, 2007).

Com a crise do Estado, houve a necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo. A globalização tornou imprescindível a redefinição de suas funções, propondo o novo papel do Estado: o de facilitador para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva. A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico e nos investimentos em infraestrutura, propiciando uma intervenção que não apenas compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado como também, e principalmente, capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial.

A Constituição de 1988 representou nesse aspecto um retrocesso burocrático, na medida em que aproximou a administração pública do mercado privado de trabalho, ao invés de torná-la mais eficiente e de melhor qualidade. Como consequência, o serviço público tornou-se mais ineficiente e mais caro e o mercado de trabalho público separou-se completamente do

[4] PEREIRA, 1996. Trabalho apresentado no Seminário Reforma do Estado na América Latina, organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizado em Brasília, em maio de 1996.

mercado de trabalho privado. A separação foi proporcionada não apenas pelo sistema privilegiado de aposentadorias do setor público, mas também pela exigência de um regime jurídico único, que levou à eliminação dos funcionários celetistas, e pela afirmação constitucional de um sistema de estabilidade rígido, que tornou inviável a cobrança de trabalho dos servidores (PEREIRA; SPINK, 2007).

A estabilidade dos funcionários foi uma forma adequada de proteger os funcionários e o próprio Estado contra as práticas patrimonialistas dominantes nos regimes pré-capitalistas. A estabilidade, entretanto, implica um custo. Impede a adequação dos quadros de funcionários às reais necessidades do serviço, ao mesmo tempo em que inviabiliza a implantação de um sistema de administração pública eficiente, baseado em incentivos e punições. Ela deixa de se justificar quando o Estado cresce em tamanho e passa a realizar um grande número de serviços. Aí, a necessidade de eficiência para esses serviços torna-se fundamental.

Um mérito da Constituição de 1988 foi ter tornado obrigatório o concurso público para a admissão de todo e qualquer funcionário, mas implicou a impossibilidade de se promoverem funcionários internamente. A promoção interna foi reservada exclusivamente para a ascensão dentro de uma carreira. Uma carreira burocrática propriamente dita dura, em média, trinta anos, no final dos quais o servidor deverá estar ganhando cerca de três vezes mais do que começou a ganhar no início da carreira, demorando, no mínimo, vinte anos, revelando-se como carreira superada em uma sociedade tecnologicamente dinâmica (PEREIRA; SPINK, 2007).

A destruição das carreiras é realizada por meio da introdução de gratificações de desempenho, que reduzem radicalmente a amplitude das carreiras. Apoiadas nesse processo de redução da amplitude das carreiras, elas foram, na prática, reduzidas a simples cargos (PEREIRA; SPINK, 2007). Isso porque em um mundo em transformação tecnológica acelerada, em que a competência técnica não tem qualquer relação com a idade dos profissionais, os servidores jovens não estão dispostos a esperar vinte anos para chegar ao topo da carreira. Por outro lado, não é possível eliminar as etapas e as correspondentes carências de tempo das carreiras nem se pode aumentar facilmente o nível de remuneração de cada carreira. O mais prático, então, foi reduzir sua amplitude, aumentando a remuneração dos níveis inferiores.

Não significa, entretanto, que não existem carreiras na administração pública brasileira. São, antes, carreiras pessoais do que carreiras formais, extremamente flexíveis, constituídas por funcionários que formam a elite do Estado, os quais circulam intensamente entre os diversos órgãos da administração. Ao se aposentarem, tendem a ser absorvidos pelo setor privado. Revela-se, muitas vezes, a falta de uma política clara para o serviço público (PEREIRA; SPINK, 2007).

O próximo tópico trata da carreira universitária pública.

2.2 A carreira docente universitária pública: contexto e perspectivas

2.2.1 Origem e modelo

Desde suas origens, nos séculos XII ou XIII, com Bolonha, Paris, Parma, Salamanca e Oxford entre outras, depois em Berlim e, recentemente, dos EUA, a universidade tem representado os propósitos e projetos das sociedades há mais tempo e com mais densidade. A universidade tem tido significados variados e diferentes formas de organização e de demandas nos vários tempos históricos e culturas em que ela se insere (MARBACK NETO, 2007).

Para o mesmo autor, a universidade tem como funções preservar a riqueza produzida pela inteligência humana ao longo da história; contribuir para a sustentação das necessidades pragmáticas e do enriquecimento do campo simbólico do presente; e materializar os projetos humanos de futuro.

Hoje, a formação profissional está carregada de exigências diferenciadas e contraditórias. Na sociedade de economia global, a demanda é por profissionais altamente capacitados para funções de elevado grau de especialização técnica. Há lugares para profissionais não tanto qualificados e tem-se uma massa de desempregados. Dois papéis se colocam, então, para uma universidade em sociedade democrática: produzir conhecimento; e formar cidadãos, sempre com alto valor social. Outro grupo exige que a educação superior vise mais atender aos novos

estágios da industrialização e às necessidades das empresas, prevalecendo a segunda missão na economia global (MARBACK NETO, 2007).

Vários modelos de universidade se sucederam na história, provenientes das mudanças desencadeadas por várias forças da sociedade, como intelectuais, Igreja, Estado e, no caso das universidades particulares, também os mantenedores. Para o mesmo autor, esse percurso oportunizou também diferentes referências e estruturações de carreira docente universitária.

A profissionalização de carreira docente universitária, de acordo com a literatura pesquisada, envolve dois tipos de discussão: a questão de capacitação, do preparo específico pedagógico para a docência; e a questão legal, envolvendo as normas estatutárias.

O modelo de ensino superior no Brasil teve suas bases, no período da implantação, mais aproximadas do modelo de ensino superior francês-napoleônico, voltado para cursos profissionalizantes, tendo como premissa a noção de que "quem sabe sabe ensinar", sendo seus requisitos o domínio de conhecimentos e as experiências profissionais. Esse modelo mesclou-se, depois, com o modelo alemão, que reforça a pesquisa aliada ao ensino e à extensão.

Segundo Bazzo (2007), ao se defrontarem com a sala de aula, é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como aluno, apropriando-se de práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Esse acúmulo cultural é, portanto, resultado da acumulação de capital simbólico (BORDIEU, 1992), que lhes chega por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada. Não se pode observar um preparo específico e profissionalizado pedagógico.

Para Tardif (2002, p. 19-20), "os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – aproximadamente 16 anos". Essa experiência é necessariamente formadora e contribui para a aquisição de "crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno".

No caso dos professores da Educação Superior, essas experiências podem ser a principal, se não a única, fonte de formação inicial para a docência, e é com base nelas que pensam então estar preparados para iniciar suas carreiras. Para Bazzo, professores universitários,

> [...] apaziguados pela percepção de que "agiam como haviam recebido", ou seja, por força do *habitus*, relegam os conhecimentos da área educacional a um plano secundário, deixando evidente desconhecer (ou mesmo minimizar) a necessidade da formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, pois, aprendem ensinando e tentando imitar bons professores que tiveram (BAZZO, 2007, p. 2).

Buscando entender essas condições ao longo da história, o Brasil foi um dos últimos países a implantar a instituição universitária. A intelectualidade não marcou o seu contexto étnico-cultural desde o início. Foram observadas deficiências na educação em todos os níveis entre 1500 e 1808, inexistindo nesse período os cursos superiores (BAZZO, 2007).

2.2.2 Breve histórico no Brasil

Com a chegada de dom João VI, iniciaram-se aqui os cursos superiores isolados de medicina, direito e engenharia, com ênfase em formação de profissionais, diferentemente dos investimentos nesse setor na Europa. Alguns movimentos trouxeram a semente de estudos universitários para o País, como a Inconfidência Mineira.

Marback Neto (2007) divide em quatro fases a história do ensino superior no Brasil: a) de 1808 a 1930; b) de 1931, com a Reforma Francisco Campos, a 1968, antes da promulgação da Lei da Reforma Universitária, mas já contemplando aspectos da LDB de 1961; c) de 1968 a 1996, quando foi promulgada a LDB ainda hoje vigente; e d) de 1996, depois da LDB, a 1999, com as consequências da LDB.

Sobre a **primeira fase**, de 1808 a 1931, a educação superior caracterizava-se pelo pragmatismo herdado da Reforma na Universidade de Coimbra e tinha pouca relação entre ensino e pesquisa. Surgiram, primeiro, as Escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador e outra no Rio de Janeiro, e nelas destacavam-se dois aspectos: o nítido caráter profissionalizante; e o

fato de terem sido criadas como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo (MARBACK NETO, 2007).

Para o mesmo autor, as escolas criadas por dom João VI visavam satisfazer às necessidades do meio onde vivia a família real: proteção e defesa militar da colônia (engenheiros civis e militares) e suprir a deficiência de técnicos na transição para um estilo de vida mais urbana e industrial (Academia Real da Marinha e Cirurgia – Bahia; Cirurgia e Anatomia, Medicina e Academia Militar – Rio de Janeiro). Formando pessoal qualificado para o Exército e a Marinha, foram criados os cursos de Agricultura, Química e Desenho Industrial, a Cadeira de Economia, o Laboratório de Química e o de Agricultura e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Fora do eixo Rio Bahia, foram criados: Matemática Superior, no Pernambuco; Desenho e História, em Vila Rica; e Retórica e Filosofia, em Paracatu, em Minas Gerais.

Do diploma do curso superior esperava-se mobilidade social ou econômica, numa estrutura institucional voltada só para o ensino. Mesmo com a Independência do Brasil não foi fundada a instituição universitária. A Assembleia Geral Constituinte e Legislativa decretou que haveria duas universidades ensinando todas as ciências e Belas Artes, com estatutos próprios e dinheiro do governo, cumprindo o rei escolher o vice-reitor. Esse projeto foi aprovado, mas não promulgado. Somente em 1837 é que houve o interesse manifesto para a criação de uma universidade, com caráter centralizador, controlador e, até, autoritário, exercendo o Estado o controle da Educação Superior no Brasil (MARBACK NETO, 2007).

Em 1843, uma proposta de projeto de Reforma do Ensino Superior, com bases na Universidade de Paris, instituía uma universidade para controlar todo o ensino brasileiro. Para o mesmo autor, em 1874, a Igreja e o Estado envolveram-se na "Questão Religiosa". Ainda em 1879, o ensino superior brasileiro continuava estatal, centralizado e oposto à criação de universidades.

A Reforma Leôncio de Carvalho aconteceu com a publicação do Decreto 7247, que preconizava a liberdade de ensino para todos os níveis e concedia às instituições particulares os mesmos direitos de emitir diplomas que as estatais, instituindo a frequência livre dos cursos superiores e assegurando liberdade de crença para toda a comunidade acadêmica.

Surgiu com esse decreto a figura do "professor catedrático", cargo vitalício, com estabilidade no emprego, tornando-se, em muitos casos, um obstáculo ao bom desempenho docente

À exceção da Escola de Minas de Ouro Preto, as universidades no Brasil foram avaliadas pelos críticos da época sob duas perspectivas: contribuíram para a democratização do ensino e para reforçar a concepção de cultura e moral; mas, por outro lado, colocavam alunos e docentes sob as "vistas do governo geral". Essa exceção foi devido a essa escola não ter sido criada com a vinda da família real para o Brasil e com o intuito de satisfazer necessidades tecnológicas econômico-sociais do país, àquela época. Consideravam ultrapassada a ideia de vincular a universidade à Igreja (MARBACK NETO, 2007, p. 79).

Em 1889, depois da Proclamação da República, algumas mudanças no ensino foram concretizadas, como a descentralização do Ensino Superior e a criação de instituições privadas, contribuindo para a expansão do sistema, mas mantendo a legislação federal. Em 1896, as escolas foram liberadas para realizar exames de madureza, correspondendo aos atuais vestibulares, para acesso ao ensino superior. Governos estatais, pessoas e entidades particulares abriram escolas com estruturas administrativas e didáticas diversificadas, quebrando a uniformidade das instituições criadas pelo governo para atender a necessidades econômico-sociais do tempo do Império.

De 1910 a 1918, foram implantadas 56 novas escolas de ensino superior, sendo em sua maioria particulares, em meio a interesses conflitantes entre o público e o privado. Eram percebidos, ainda, interesses de classe embutidos no sistema educacional brasileiro –"agentes dotados do saber dominante [...] com privilégios ocupacionais". Às universidades públicas tinham acesso os estudantes vindos de escolas particulares e para as escolas particulares iam estudantes vindos de escolas secundárias públicas, selecionados em vestibulares (MARBACK NETO, 2007, p. 81).

O Governo Federal interveio, passando a fiscalizar *in loco* e a inspecionar o currículo voltado para a qualificação do corpo docente. Com isso, o governo garantia para si uma "reserva de mercado" e restringia a criação de escolas mesmo que com qualidade. A livre docência foi mantida, mediante concurso, acrescentando-se prova mais rigorosa de exames de teses para a entrada (MARBACK NETO, 2007).

Para o mesmo autor, também o processo de seleção dos alunos tornou-se mais rigoroso. O aluno, além de ser aprovado no vestibular, tinha que apresentar aprovação em disciplinas do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou em outro a ele equiparado. Aumentou significativamente o número de alunos excluídos do nível superior.

A Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental (No. 8661), redigida pelo então ministro do Interior, o deputado Rivadávia da Cunha Correa, foi promulgada pelo presidente Marechal Hermes da Fonseca em 5 de abril de 1911. Estipulava:

a) autonomia didática, administrativa e financeira às instituições;
b) criação de exames de seleção para entrada no Ensino Superior;
c) autonomia das escolas privadas e estatais para criar seus currículos, independente de fiscalização do governo federal;
d) criação de um Conselho Superior de ensino com atribuição de dirigir o ensino Superior até sua completa independência do governo federal;
e) criação do livre docente. Esse professor deveria cumprir procedimentos semelhantes aos previstos pelo modelo universitário alemão[5], inclusive com semelhança de salários. Essa lei surgiu pela necessidade de promover melhorias no ensino secundário e no superior.

No estado de São Paulo não havia uma universidade, existiam escolas superiores independentes, sendo a mais antiga a Faculdade de Direito, criada em 1827. Desde o final do século XIX, o Brasil tentou algumas vezes implantar uma universidade, mas sem sucesso. As referidas escolas de São Paulo foram as primeiras instituições de ensino superior no Brasil a oferecer extensão, por meio de conferências e seminários gratuitos. Apesar de toda a vanguarda, neste modelo de escolas independentes, as escolas foram extintas em 1917.

Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do Brasil (as outras até então eram escolas reunidas), formada pelos cursos de medicina e direito e pela Escola Politécnica, para fazer as homenagens do centenário da Independência ao rei Alberto I da

[5] A universidade alemã tem a pesquisa como sua marca registrada. A preocupação maior era a de se fazer uma universidade como centro de liberdade acadêmica, onde se deveria buscar a verdade por meio da pesquisa científica. Diferentemente do modelo inglês e francês, a pesquisa deveria prevalecer sobre o ensino, embora houvesse uma preocupação muito acentuada em manter a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Na universidade alemã, a biblioteca ganha um status especial em decorrência da importância da pesquisa em detrimento do ensino, que privilegia a sala de aula (MARBACK NETO, 2007).

Bélgica (Título de *Dr. Honoris Causa*), o que não seria lógico se não houvesse aqui a universidade. Criada como um aglomerado de escolas, a universidade não desenvolveu o espírito acadêmico aberto à recepção de novas ideias e tendências do pensamento existente no País e no mundo. Esse modelo de fusão de escolas isoladas foi copiado mais tarde por vários outros estados (MARBACK NETO, 2007).

A Reforma Rocha Vaz retificou o controle do ensino pelo Governo Federal, tendo autorizado a incorporação das faculdades de Farmácia e Odontologia e criado, na década de 1920, o Departamento Nacional de Ensino (DNE), para "gerir a educação escolar e equiparada". Isso significou que alunos vindos de cursos técnicos teriam o direito de fazer o vestibular e não apenas aqueles vindos de cursos secundários. O Conselho Superior de Ensino foi substituído pelo Conselho Nacional de Ensino como órgão de assessoria, cumprindo-lhe dar pareceres para posteriores decisões do DNE (MARBACK NETO, 2007, p. 83).

Segundo o mesmo autor, os critérios para o funcionamento das faculdades foram modificados, passando a ser mais rigorosos. Nesse mesmo decreto, o governo aponta para a criação de universidades em outras unidades do País, colocando para isso algumas condições. Houve a intensificação do debate sobre o ensino superior e dos moldes dos profissionais da educação, a partir das duas associações criadas: a Associação Brasileira de Educação e a Academia Brasileira de Ciência.

Essas associações usaram da técnica conhecida como "inquéritos" como forma de debate sobre o tipo de universidade a ser adotado no Brasil, a importância dos aspectos de nacionalidade, o grau de intimidade entre professor e aluno e a situação financeira do professor universitário, entre outras. Os inquéritos trouxeram mudanças efetivas para as práticas dentro das universidades.

A Academia Brasileira de Ciências, criada em 1916, sugeriu a inserção na reforma do ensino, em 1923, do direcionamento da instituição universitária para o desenvolvimento da ciência pura, bem diferente do que existia no País (MARBACK NETO, 2007).

Em 1927, 1928, 1929, foram discutidos três aspectos da universidade, em conferências nacionais: sua função, sua autonomia e sua estrutura interna, sem deixar de lado a posição do Estado em relação à universidade.

Entre os anos 1920 e 1930, houve um período de efervescência cultural e científica, momento em que o Brasil estava tentando se modernizar. Alguns intelectuais estavam tentando mudar o país com um movimento por uma educação mais abrangente e mais moderna, com fomentos à ciência e à tecnologia. A luta entre os tenentes ligados à ditadura getulista e à elite intelectual paulista, que saiu derrotada, aumentou a necessidade da criação de uma universidade em São Paulo para suprir a falta de dirigentes no estado, representando a mudança de um Brasil agrário para um Brasil industrial.

Resultante desse processo, aconteceu a Revolução de 1930, quando a oligarquia cafeeira dominada por São Paulo e Minas Gerais foi derrotada e deu poder a Getúlio Vargas. A Revolução de 30 estava acima da constituição, e em 1932 houve a Revolução Constitucionalista que pretendia a derrubada do governo provisório de Getúlio Vargas, perdida pelo estado de São Paulo (MARBACK NETO, 2007).

A partir daí, os líderes do movimento procuraram formar uma elite capacitada que pudesse liderar o país e lutaram pela construção da universidade.

Ao final do período da primeira fase, teve impulso o setor industrial, estimulando atividades de pesquisa em instituições universitárias para a agricultura e a saúde. Foram instaladas universidades nos estados de São Paulo e Paraná, independente da chancela federal, que tiveram caráter provisório e ficaram conhecidas como "Universidades Passageiras". A Universidade do Paraná tinha o ensino pago pelos estudantes, exceto para os que não tinham condições de pagar, os quais, por esse motivo, eram obrigados a apresentar bom desempenho acadêmico. Mesmo impedida de funcionar, porque se situava em uma cidade com número muito pequeno de habitantes, mais tarde pôde oferecer os cursos de medicina, engenharia e direito. Desde 1946, mantém-se com o nome de Universidade do Paraná.

Manaus criou a sua universidade para atender às demandas locais, mas fechou com o final do Ciclo da Borracha (MARBACK NETO, 2007).

Na primeira fase, foram criadas e instaladas as primeiras instituições de ensino superior, definindo-se os modelos e as estruturas a serem adotadas no País.

Na **segunda fase**, de 1931 a 1967, foram criadas várias universidades no País, amparadas por leis, portarias e reformas, representando o cartorialismo no ensino superior brasileiro. O Ministério da Educação e Saúde foi criado no governo provisório de Getúlio Vargas, que promoveu reforma iniciando uma política educacional autoritária. Estabeleceu que o ensino superior devia ser ministrado na universidade, desde a criação da Faculdade de Educação, Filosofia e Letras, tendo duas modalidades: o sistema universitário oficial, de faculdades federais e estaduais; e o sistema privado, com as escolas isoladas (MARBACK NETO, 2007).

Segundo o mesmo autor, ficaram legalizadas as universidades e foram reconhecidas as iniciativas privadas de implantação de estabelecimentos próprios sob a supervisão do governo. A centralização foi confirmada porque cabia ao governo autorizar e legislar sobre todas as questões no âmbito do ensino superior. Havia, nesse tempo, três universidades no Brasil: a do Rio de Janeiro, a de Minas e a de Porto Alegre. Já na década de 1930, no final do período Vargas, foram criadas a Universidade de São Paulo, as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro e a Universidade do Distrito Federal, à época localizado no Rio de Janeiro.

A Reforma da Universidade instituiu conceitos e práticas ainda vigentes, como a autonomia universitária, a organização administrativa e o concurso para professores. Essa Reforma contribuiu para o desenvolvimento do ensino superior universitário. Por meio dela, a Igreja Católica instituiu o ensino religioso nos cursos primário e secundário. São pontos importantes da legislação de 1931: equipar elites profissionais e contribuir para a formação da cultura nacional; a finalidade social da universidade, além da didática; mínimo de três estabelecimentos de ensino superior para a constituição de uma universidade; preparação gradual para autonomia plena; previsão de medidas relativas à organização administrativa das universidades; introdução do concurso de títulos e regulamentação do papel do livre docente; manutenção do regime de cátedra e vida social universitária, entre outros (MARBACK NETO, 2007).

Para o mesmo autor, em 1931, com a IV Conferência Nacional da Educação, foram criadas as condições para a elaboração, em 1932, do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", que

expressava as opiniões de educadores e escritores brasileiros sobre os problemas educacionais do País. A Igreja e o Estado disputavam o domínio do ensino universitário.

O presidente Getulio Vargas estava enviando interventores para diversos estados e para o estado paulista, nomeou Armando de Sales Oliveira, que em 1934 criou a USP, reunindo as faculdades existentes e institutos de ensino. Abriu-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que oferecia as matérias básicas para todos os cursos, e assim surgiu a Universidade de São Paulo (MARBACK NETO, 2007).

A Escola Politécnica trouxe muitos estrangeiros, principalmente nas áreas científicas e tecnológicas, porque o país estava muito atrasado nesses campos de estudo, servindo a mesma lógica de importar professores para a criação da USP.

A USP foi criada em um cenário pre Segunda Guerra Mundial e de inquietude da juventude e, por ter defendido uma ideologia liberal, não trouxe professores dos países fascistas e nazistas para as áreas de humanidades. Mas importou da Alemanha tecnologia, e pesquisadores das áreas exatas, enquanto que, para os cursos de humanidades, trouxe os professores franceses que vieram a compor o corpo docente.

Como Universidade, criada em 1934, passou a existir a partir da necessidade de o estado paulista se posicionar no país durante o governo de Getúlio Vargas e desde sua origem tem influência de estrangeiros. Recebeu missões francesas, que vieram especialmente para formar o corpo docente da universidade, como Roger Bastide (Sociologia), Claude Lèvi-Strauss (Antropologia) e Fernand Braudel (História) (MARBACK NETO, 2007).

Em São Paulo houve, desde o início, a preocupação de que a universidade tivesse autonomia dos poderes políticos e além disso, o modelo da Universidade de Berlim, que pensa uma universidade autônoma aliando ensino e pesquisa, voltando-se para a formação do pesquisador, cidadão e profissional foi seguido pela USP. Isso permitiu ao aluno obter um conhecimento crítico e científico da realidade brasileira, sob a orientação dos professores.

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) oferecia cursos em vários campos do saber e realizava investigações científicas, independente das necessidades do mercado de

trabalho. Implantou, assim, a principal característica do modelo alemão: a pesquisa, tornando-se um centro de conhecimento. A esse tempo, as universidades eram criadas a partir de ideais de intelectuais e políticos, e não de necessidades do setor produtivo. A USP contratava professores estrangeiros, institucionalizava a pesquisa e tinha contratos de dedicação de tempo integral para os professores (MARBACK NETO, 2007).

Em 1935, foi criada a Universidade no estado de Goiás, com os seguintes objetivos: de desenvolver a pesquisa científica em suas diferentes áreas, promover a cultura; propagar as ciências e artes por meio de atividades de extensão; e formar profissional e pessoal para o magistério de todos os níveis. Nesta universidade, os docentes julgavam ser importante preparar o homem culto, diferentemente do homem diplomado. Extinta, nessa estrutura, em 1938, por Vargas, contribuiu para a educação superior a partir de uma nova proposta pedagógica, baseada no ideário dos intelectuais da Associação Brasileira de Educação (MARBACK NETO, 2007).

Desenvolvia-se no País um modelo de universidade similar ao norte-americano, voltado para as demandas do mercado, ao alemão, pela relação ensino-pesquisa, e ao francês, pela profissionalização. Existiam também modelos administrativos bem diferentes, pois as universidades e faculdades eram públicas, federais, estaduais, municipais, religiosas e laicas.

Em 1937, com a Constituição, ficaram aliados o governo ditatorial e a Igreja Católica, que conseguiu o controle do sistema educacional.

Em 1938, desmontou-se essa estrutura da universidade e a visão cidadã do estudante deixou os currículos e passou a ser dependente de atitudes individuais de alguns docentes, de centros acadêmicos, de teatros universitários e grupos políticos partidários, mantendo-se no período da ditadura de 1964. Esta linha orienta-se atualmente para as políticas de ecologia, Amazônia, questões éticas e ambientais, analfabetismo, movimentos dos sem-terra, desemprego, tecnologia e globalização, socialismo, neoliberalismo, opções políticas, nova constituição, nova LDB e outras reformas no País (MASETTO, 2003).

Com o desenvolvimento do estado de São Paulo e o crescimento do setor industrial e comercial, surgem cursos voltados para a formação profissional e a promoção de um estilo de

vida novo, surgindo a classe média. Observou-se a ascensão social, com as ocupações nos setores público e privado. O local de trabalho dos cientistas devia ser a universidade.

Persistindo os conflitos entre a Igreja Católica e o governo, foi criada, em 1944, com a ajuda do governo, a primeira Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, o sistema universitário cresceu com a implantação de universidades federais em muitos estados e a expansão de IES privadas, incluindo as católicas. A ideia era que cada estado tivesse sua universidade federal. Os estudantes eram a favor do ensino público e gratuito. Reivindicavam também a criação de universidades, e não de escolas isoladas. As necessidades de criar espaços concentrados (*campus*) para as universidades teve início com as cidades universitárias (MARBACK NETO, 2007).

Desde o século XIX o ensino superior oficial era pago, com taxas de inscrição para o vestibular, matrícula e outras. Passou a ser gratuito a partir da Constituição de 1946. O anteprojeto de lei (1948) levou treze anos para ser promulgado como a primeira LDB.

A década de 1940 apresentou grande crescimento de matrículas no ensino superior e a de 1950 preparou para as transformações que ocorreriam em 1960. A cátedra passou a ser considerada rígida e antiga, desejando-se a universidade democrática e organizada em departamentos com ampla autonomia para tomar decisões ágeis (MARBACK NETO, 2007).

Segundo o mesmo autor, surge em outro modelo, em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) objetivando dar ao Brasil o domínio em nível doutoral de todas as ciências e principais tecnologias, diagnosticando criteriosamente os problemas brasileiros e procurando soluções concretas para eles. O ambiente acadêmico seria promissor, especialmente pela interdisciplinaridade, destacando-se: a estrutura formada por institutos centrais de ensino e pesquisa, faculdades para formação profissional e órgãos complementares para extensão; extinção da cátedra e criação do departamento como unidade universitária; representação discente nos órgãos colegiados; e carreira docente baseada em titulação acadêmica. Sofreu divergências, inclusive organizadas, como a "Carta do Paraná", por sua inovação.

Nos anos 1960, a insatisfação com a educação era forte no Brasil, reforçada pela grande extensão territorial e pelas diferenças regionais, contribuindo para a redação da LDB de 1961, a qual reflete a diversidade de interesses daqueles que queriam o domínio da educação, dividindo os setores entre público e privado. Sua legitimação destaca a liberdade de ensino, a autonomia didático-administrativa, financeira e disciplinar, a representação do corpo discente nos órgãos colegiados, o ensino superior agrupado ou não em universidades e diferentes ofertas de cursos (graduação, pós-graduação, *strito sensu e lato sensu* como diferenciais) (MARBACK NETO, 2007).

De acordo com o mesmo autor, sobre a estrutura administrativa o governo dá plenos poderes ao Conselho Nacional de Educação. A LDB teve todo apoio, mas não mudou efetivamente o ensino brasileiro, especialmente o superior. Sofreu graves críticas, como: apoiar-se em clichês, já nascer ultrapassada e constituir-se em um retrocesso. Foram mantidas a cátedra e a junção de faculdades isoladas para a criação de universidades (característica do período de 1945 a 1964) e o descaso para com a pesquisa. A aplicação da LDB ficou prejudicada pela entrada do período político autoritário, em 1964.

Entre 1945 e 1964, aumentou a procura do ensino superior, com a "Lei da Equivalência", que permitia aos alunos egressos de cursos técnicos fazerem também o vestibular, aumentando o potencial político dos estudantes. Nesse período, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE). Vários movimentos foram realizados, fazendo reivindicações para as universidades e os direitos estudantis. Era intenção do regime militar acabar com o atraso, considerando para isso o capital humano (MAIA, 1998).

O regime de 1964 teve dúbia influência: de um lado, promoveu forte repressão política, de outro, implementou demandas políticas dos ideais universitários, como fim da cátedra, favorecimento da decisão colegiada, organização departamental, ampliação da pesquisa acadêmica, criação das pós-graduações, indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e ampliação das vagas no ensino. No fundo, buscava-se uma política de controle da gestão universitária.

Nessa época de muita efervescência política, de resistência de professores e da sociedade civil, aconteciam muitas intervenções militares dentro da universidade e fora dela. Ao final da

década de 1970, o quadro geral era favorável à reorganização das forças sociais e ao crescimento de um novo movimento docente no País. Nesse período, cresce entre os professores a preocupação com a carreira e com os salários. O governo havia criado a figura do "professor colaborador", substituindo os concursos para a composição do quadro estável. Era notória a deterioração dos salários e das carreiras docentes universitárias, principalmente nas universidades federais (MAIA, 1998).

A partir de 1965, a obtenção de graus de mestre e de doutor tornou-se requisito para acesso aos cargos da carreira acadêmica nas universidades públicas, enquanto as escolas particulares contavam mais com especialistas (GIL, 2006).

Nessa época, a "Declaração dos Princípios" traduzia as ideias que enfatizavam os objetivos da universidade: foco em ensino-pesquisa e extensão; autonomia universitária; criação de institutos universitários voltados para a pesquisa; criação do Colégio Universitário para preparação para a universidade; aumento das matrículas; articulação de escolas e faculdades; agrupamento de cadeiras nos departamentos; manutenção da cátedra vitalícia; remuneração e regime de trabalho docente incentivando o tempo integral; e criação da Cidade Universitária.

Até a década de 1960 o ensino superior brasileiro, em seu primeiro momento de universidade, reproduz o elitismo europeu: poucos alunos, todos jovens e do sexo masculino, de origem aristocrática ou burguesa, cursando medicina, direito ou engenharia. Esses jovens constituíam a elite dos bacharéis, sustentação da elite para servir à classe dominante (MARBACK NETO, 2007). A maioria dos professores era composta de profissionais liberais, dedicando pouco tempo ao ensino e à instituição universitária, voltada para a graduação. Não favorecendo a dedicação em tempo integral, surgiu a cátedra vitalícia, com estatuto concedido pelo presidente Vargas, em 1933. Se a concentração de poder estava nas mãos dos catedráticos, não fazia sentido a carreira baseada em princípios definidos amplamente. As cátedras reproduziam o aspecto de mando do governo nacional e nelas prevalecia o ensino no conjunto das instituições (MAIA, 1998).

Outros professores atuavam em pesquisa, nos institutos criados na década de 1950, como agências de governo, por exemplo, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e dedicavam-se à formulação de estratégias de desenvolvimento nacional. Das discussões dos

pesquisadores, especialmente do ISEB, iniciaram-se as bases do movimento universitário, que, embora mais intelectual, contribuiu para a formulação ideológica docente, fundamentada na indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento, surgiram os primeiros professores dedicados de forma integral ao ensino universitário, forçando mudanças na instituição de ensino superior.

Após debates envolvendo docentes e discentes, surgiram as bases para as "Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil" (MARBACK NETO, 2007). A segunda fase foi um período mais politizado, de reformas e debates embasadores da pesquisa e da carreira docente universitária.

Com o Decreto-lei 252, de 1967, foram oficialmente criados os departamentos, que teriam professores pesquisadores com objetivos de ensino e pesquisa. Começava a desaparecer, aos poucos, a figura do catedrático. Esse decreto-lei formalizava a extensão. Estabelecendo-se o ensino, a pesquisa e extensão como bases acadêmicas, o ensino fixou-se de forma preponderante na universidade brasileira. Uma reorientação nesse sentido não dependeria só de leis, mas de vontade política em nível de governo e de uma nova maneira de atuar no nível da universidade (MARBACK NETO, 2007).

A **terceira fase**, de 1968 a 1996, sob forte pressão da ditadura militar, trabalhou na estratégia de segurança e desenvolvimento, realçando o relacionamento com o mercado de trabalho, passando a ser o ensino visto como negócio (MARBACK NETO, 2007).

De 1960 a 1980, houve grande insatisfação com os governos por conta da expansão do ensino superior privado, contando com vários atos de resistência das comunidades acadêmicas. Era a visão empresarial sendo incorporada à estrutura da universidade.

A Lei 5.540/68 foi elaborada com bases nos documentos que criticavam a situação brasileira, levando o governo a investir em soluções que aliviassem as insatisfações, especialmente dos alunos. Foi montado um grupo de trabalho incluindo o ministro da Educação e estudantes para propor alternativas para a crise da universidade. A intenção do governo era esvaziar o movimento estudantil, ficando isso claro quando o presidente Castelo Branco, ao assumir a

Presidência, direcionou a política educacional para a formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento do País.

A educação passou a ser fator chave para o desenvolvimento da economia, e o ensino superior seria investimento prioritário, por sua rentabilidade e pela valorização dos recursos humanos. Desejava-se a ampliação do número de vagas oferecidas pelas IES e a concessão de incentivos fiscais pelo governo, estimulando a indústria e transferindo para a universidade a pesquisa tecnológica (MARBACK NETO, 2007).

A esse tempo, ficaram estabelecidos: a organização da universidade em forma de autarquia, fundação ou associação; a reestruturação de um primeiro ciclo geral na graduação; a substituição do regime seriado pelo de matrículas por disciplina no sistema de créditos; a expansão do ensino superior; a atenção à integração e participação dos alunos em órgãos acadêmicos e administrativos; a instituição do sistema departamental (MARBACK NETO, 2007).

Alguns desses pontos estão hoje com outra configuração: a autonomia universitária no plano financeiro depende da liberação de recursos pelo governo, exigindo eficiência na avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC); e em universidades confessionais e comunitárias a filosofia e a missão ditam a forma de trabalhar, ficando a parte financeira dependente das mantenedoras.

Quanto à autonomia, segundo Marback Neto (2007) um problema importante é como se efetiva o controle governamental proposto na Constituição de 1988, nas instituições públicas federais submetidas a controles do Estado e nas universidades privadas, reconhecidas pelo governo.

Outra questão que se impõe é que a interação estudantil, com o regime de matrículas por disciplinas, torna o tempo dos estudantes no campus reduzido, porque eles não constituem turmas, devido à flexibilidade de horários e variedade de professores.

Os pontos essenciais da Lei 5.540/68, que instituiu a Reforma Universitária, são: os objetos da pesquisa são o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de

alto nível; o ensino superior indissociável da pesquisa passa a ser ministrado em universidades; as universidades têm autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira (quando oficiais organizam-se em autarquias de regime especial ou fundações de direito público e quando particulares organizam-se como fundações ou associações); e o funcionamento de universidades deve ser disciplinado em estatutos ou regimentos aprovados pelo Conselho. Citam-se, ainda: implantação de institutos básicos, estabelecimento de currículos básicos e de formação profissionalizante, dupla hierarquia organizacional (vertical em departamentos, unidades e reitoria e horizontal nos colegiados de cursos) e os departamentos trazem uma redução de custos, em substituição à cátedra (MARBACK NETO, 2007).

Nas décadas de 1960 e 1970, houve grande crescimento do ensino superior privado em termos de oferta de cursos. A expansão de estabelecimentos privados, para o governo, visa aliviar o orçamento público e viabilizar a absorção da demanda reprimida (MARBACK NETO, 2007).

Entre 1968 e 1974, os "professores titulares" das escolas isoladas da época eram profissionais engajados em outros setores do mercado de trabalho, o que oferecia, de alguma maneira, uma credencial às instituições de ensino superior. Embora o salário não fosse atraente, o status de professor universitário o era. Isso ainda é percebido hoje, quando professores detêm poder em seus departamentos em função de sua experiência fora da universidade.

O regime departamental favoreceu a possibilidade do espírito de equipe, a facilidade do desempenho de atividades interdisciplinares e interdepartamentais, a desnecessidade de multiplicação e instalação de equipamentos e a maior facilidade de concentração de recursos humanos. Mas departamentos não têm autonomia, competindo várias das responsabilidades aos colegiados. Mantendo-se a ênfase nas rotinas, o departamento não incrementa a indissociabilidade ensino-pesquisa, tornado-se um agente controlador, sem autonomia (MARBACK NETO, 2007).

Para o mesmo autor, a implantação de institutos básicos contribuiu para o crescimento da pesquisa no País; a flexibilização do currículo permitiu reduzir custos e trazer uma formação mais geral, mas também oportunizou a maior evasão do ensino superior; os cursos de pós-

graduação, principalmente *strito sensu,* continuam sendo fatores de desenvolvimento de pesquisa; e os cursos *lato sensu* têm seu foco na iniciação científica. O fomento para essas pesquisas na rede particular é fruto da captação do próprio pesquisador e nas públicas é proporcionado por órgãos como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Nas décadas de 1980 e 1990, aumentou muito o número de IES, mas deteriorou-se a qualidade do ensino. Hoje, o professor não é bem capacitado, devido ao fato de os cursos *strito sensu* priorizarem a formação de pesquisadores. Didática do Ensino Superior é disciplina lecionada em poucos cursos. Vem daí a contradição, segundo Marback Neto, quando se considera o que implica a produção do saber: "Há bons doutores que, sem raridade, não conseguem dar boas aulas, porque foram mal capacitados como docentes" (MARBACK NETO, 2007, p. 113).

Para o mesmo autor, a decisão do governo de reduzir gastos com o ensino público teve como consequências a ênfase dada à qualidade da pós-graduação no novo sistema em detrimento dos cursos de graduação, favorecendo o crescimento da iniciativa privada.

Até a década de 1970, com várias universidades funcionando e com várias pesquisas em andamento, para ser professor universitário passou a exigir-se o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Uma questão que ocupou os conselheiros da carreira docente nas décadas de 70 e 80 foi a necessidade de se criar a Faculdade de Educação e a necessidade de o Mestrado preparar para o exercício do Magistério.

A partir de 2000, as universidades começaram a exigir também cursos de especialização na área e, hoje, mestrado e doutorado. A exigência do Mestrado e do Doutorado para o docente ser admitido no magistério superior reflete a preocupação com a capacitação do pesquisador, mas não reflete necessariamente um aprimoramento. Ela indica uma redução de custos para o governo porque antes, os docentes podiam fazer a sua formação enquanto profissionais das Instituições de Ensino Superiores Públicas, o que significava um custo alto. Essa exigência explica, pelo menos em parte, a grande procura desses profissionais para compor os corpos docentes das faculdades e universidades brasileiras (MARBACK NETO, 2007).

Essas exigências, entretanto, não significaram mudança efetiva na prática docente universitária, que continuou tendo no conteúdo e na experiência profissional os principais requisitos (MASETTO, 2003).

Tanto a instituição como o professor acreditavam que "quem sabia sabia ensinar", porque ensinar significava ministrar palestras e aulas expositivas sobre determinado assunto dominado pelo profissional, mostrando como realizar a tarefa na prática. Mas a qualificação de um profissional liga-se a vários aspectos, que envolvem aptidões, conhecimentos específicos e experiência profissional. Um profissional pode ser considerado qualificado para desempenhar seu cargo quando é capaz de desempenhar papéis para os quais é requisitado. Isso envolve comportamentos relativos ao *status* do cargo (MASETTO, 2003).

Professores mais jovens acreditam que podem melhorar durante sua trajetória porque a veem como crescimento profissional. Percebem a necessidade de uma formação inicial (inclusive como condição de acesso à instituição), a partir de processos continuados de desenvolvimento de sua profissionalidade docente ao longo de sua carreira. Professores mais jovens veem de forma negativa a pouca importância dada pelas instituições e cursos de pós-graduação à preparação pedagógica do docente de carreira universitária. Para Bazzo (2007), isso é uma novidade a ser explorada na direção da institucionalização de programas de formação.

Essa percepção, embora ainda intuitiva e embrionária, para Bazzo, pode estar relacionada ao que afirma Ferry (*apud* LUCARELLI, 2006, p. 65) quando defende que

> [...] a formação, nesse caso a constituição da profissionalidade docente, é a construção do próprio caminho de desenvolvimento profissional e integral, sendo, portanto, uma trajetória pessoal na busca em si mesmo e nas experiências alheias. Formar-se, então, é objetivar-se e subjetivar-se em um movimento dialético que vai sempre além, mais longe.

De maneira semelhante à proposta desse estudo de identidade, e por isso apresentando-se maior detalhamento sobre seus achados, a pesquisa de Bazzo (2007) confirmou que docentes gostariam de ter tido alguma formação docente antes de entrar em sala de aula. Entrantes e seniores confirmaram nunca terem tido nenhum tipo de formação pedagógica que os preparasse para o magistério. Afirmaram, com frequência, que davam aula por força de um contrato de trabalho, tendo aprendido "na marra", e que suas aulas refletiam a imagem das aulas que haviam tido na graduação.

Para o mesmo autor, confirmaram que não receberam formação para a docência em seus dois cursos de pós-graduação – nem no mestrado, nem no doutorado - e que seu aprendizado havia se dado pelo convívio com os pares e pela repetição. Completaram, também, que não houve nenhuma preocupação institucional em formar para a atividade docente e que não conheceram ninguém entre seus colegas que houvesse tido qualquer experiência formativa com esse objetivo, nem os antigos nem os novos professores.

As tentativas de melhoria reduzem-se a iniciativas solitárias e baseadas apenas na prática. Logo, totalmente empíricas e decorrentes de demais atividades. Enfim, uma naturalização da docência.

Com base em sua pesquisa, Bazzo (2007) afirma que o docente universitário preocupa-se com o estudo das questões pedagógicas e, portanto, mostra-se interessado em desenvolver sua profissionalidade em processos formativos na área educacional. Quando a preocupação existe, surgiu recentemente. A relação entre as práticas de ensino definidas empiricamente e os marcos teóricos que as explicassem à luz de um contexto específico universitário revela um processo novo. Comenta, ainda que, possivelmente, não é apenas coincidência, mas isso acontece ao mesmo tempo em que se "solidificam os mecanismos nacionais e supranacionais[6] de regulação e controle na forma de 'sistemas' de avaliação" (SGUISSARDI, 2006, p. 65, apud BAZZO, 2007) e de extrema intensificação do trabalho docente. A autora reforça a importância da atenção à questão da política nacional de formação e esclarece que existe, sim, a necessidade de exigir uma sólida e rigorosa qualificação no recrutamento e seleção de professores universitários, mas focaliza neste trabalho o fato de a lei não mencionar de forma explícita a importância de um processo de formação para a docência especificamente.

A Reforma de 1968 pretendeu elevar a qualidade da educação superior, unindo formalmente ensino, pesquisa e extensão, mas isso não se verificou na prática. Embora a Lei 5.540/68 tenha facultado a atribuição de ensino-pesquisa e extensão ao ensino superior, a grande dificuldade não é manter uma estrutura de extensão, e sim dizer com precisão sua abrangência (MARBACK NETO, 2007).

---

[6] Vejam-se: Declaração da Sorbonne, 1998; Declaração de Bolonha, 1999; e Declaração de Bergen, 2005.

Para o mesmo autor, a extensão como ideia existe desde 1945, sendo a que maior possibilidade tem de gerar receita para as universidades públicas ou privadas. Muitas vezes, a extensão é feita por meio de cursos e seminários para a comunidade e tem as seguintes metas: educação continuada; prestação de serviços, mecanismo de formação de opinião pública; ação cultural; e desenvolvimento da comunidade.

A Reforma não obteve resultados significativos de melhorias nas universidades, que continuam instituições rígidas, "pesadas", em que conflitos em potencial ou conflitos reais estão relacionados à busca ou à manutenção do poder.

Nessa fase, o crescimento do ensino superior brasileiro, principalmente o privado, deu-se em função da demanda crescente da classe média urbana, que via no diploma uma forma de ascensão socioeconômica. A maneira de o governo atender a essa demanda foi aumentando vagas no ensino público e estimulando a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES) (MARBACK NETO, 2007).

Com o aumento de IES isoladas, houve a tendência de se considerar todas elas como universidades, chegando isso até os nossos dias, inclusive com o uso de nomes fantasias de prefixo UNI, por exemplo, lembrando universidade, informação não clara para a comunidade. Cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE) analisar e deferir os pedidos de credenciamento.

O sistema de ensino superior brasileiro estruturou-se em estabelecimentos isolados, e não em universidades, como previa a lei. Houve, também, a interiorização do ensino superior, especialmente no Sudeste, com corpo docente mais qualificado. O crescimento do setor educacional privado tem sido muito discutido, e uma das dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa nessas instituições é o objetivo prioritário de obter lucro e de acumular capital (MARBACK NETO, 2007).

O crescimento das instituições públicas levou ao aumento do número de professores e de cursos, favorecendo a formação heterogênea do corpo docente em remuneração e competência acadêmica. Junto com as instituições confessionais, buscam reforçar a produção do saber crítico e questionador.

A titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* reflete a preocupação com a capacitação de pesquisador que o docente deverá apresentar. Isso implica que o trabalho docente está fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, considerando-a sua principal fonte de prestígio acadêmico e, também, de valorização profissional (MARBACK NETO, 2007).

A pesquisa é cara para as escolas particulares, que tentam compensar isso com a qualidade do ensino e o atendimento ao mercado de trabalho. Os cursos *stricto sensu* que dão essa titulação não se preocupam mais em formar docentes professores, mas docentes pesquisadores.

No Brasil, universidades públicas e privadas são concorrentes, contrariando interesses nacionais. Torna-se necessário discutir a complementaridade entre eles. A adoção de sistema de tempo integral para professores está sendo implantada aos poucos na rede oficial, mas para se transformarem em centros de excelência os estabelecimentos precisam de adequadas condições de trabalho (MARBACK NETO, 2007).

A lacuna está no que deveria ser de igual interesse formal na carreira docente universitária, a valorização na formação do professor de seu lado de mestre, de orientador, o que ministra aulas, que solicita exercícios, que informa e estimula a construção do conhecimento, que avalia a aprendizagem, que conversa, que educa, que acolhe o aluno em suas dificuldades, entre outras atribuições. Segundo Bazzo (2007, p. 5),

> [...] para alcançar tal profissionalidade não basta, embora ajude, existir em alguns cursos de PG (principalmente nos cursos *lato sensu*) a disciplina de Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior como acontece de certa forma por força da legislação que regulamenta os cursos de especialização. Também não basta a introdução dos estágios de docência exigidos pela CAPES aos alunos bolsistas de mestrado e doutorado, sem a correspondente discussão do que sejam estas experiências, qual é sua função na formação dos futuros professores e o que cabe aos respectivos tutores ou responsáveis na coordenação e no acompanhamento de tais exercícios.

Bazzo conclui:

- Existe a necessidade de articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite trocas experienciais entre professores mais experientes e alunos/professores em formação, oportunizando a vivência de todas as etapas do processo de aprendizagem, do planejamento à avaliação, em ambiente dialógico.

- É preciso que a formação para a docência no ensino superior seja parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação de todas as áreas, sistematizada em programas incentivados de profissionalização para quem já é professor ou para aqueles que desejarem se submeter a concurso de ingresso na carreira do magistério da Educação Superior.
- Essa formação pedagógica deve ter a mesma importância e ter as mesmas prerrogativas que tem a preparação para a pesquisa, no decorrer de sua carreira.
- A formação que favorece a profissionalidade docente do professor da educação superior será orientada pelas transformações das práticas docentes que só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Ilustrando, Bazzo cita Pimenta e Anastasiou (2002, p. 265), para quem "[...] uma iniciativa importante e necessária à preparação pedagógica é a de planejá-la como possibilidade de construção e desenvolvimento da identidade de professores nos pós-graduandos, enquanto futuros docentes do ensino superior".

A proposta de Bazzo (2007) para a formação docente universitária é de um modelo participativo, autônomo, mais sensível às questões relacionadas com a interação entre os indivíduos, com a troca de experiências, com a construção do conhecimento e com a função social do ensino. Nela, a metodologia do ensino estaria intimamente ligada a seus conteúdos, confirmando que forma e conteúdo são indissociáveis. Isso envolve, necessariamente, discussões sobre a realidade social a ser explicada, legitimada ou contestada pelo conhecimento produzido.

A profissionalidade docente do professor universitário estaria, então, fundamentada em aspectos como:

- problematização da relação dos saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência;
- questionamento da diferença de prestígio social que determinadas profissões recebem;

- colocação na pauta da história das lutas dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado.

Essas, entre outras questões, visam à compreensão do contexto em que se exerce o trabalho docente, trazendo o contexto histórico ao projeto de constituição da profissionalidade docente do professor universitário (MAIA, 1998).

Já há algum tempo as comunidades acadêmicas vêm manifestando insatisfação com os baixos salários, as condições de trabalho, a falta de autonomia e o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior. De outro lado, o mercado de trabalho faz críticas ao sistema educacional por não preparar o indivíduo adequadamente para atendê-lo nas técnicas necessárias para desenvolverem as atividades profissionais (MARBACK NETO, 2007).

Os programas de formação pedagógica devem se inserir em um projeto institucional mais amplo, cuja política e cuja prática de gestão vão além de movimentos isolados e pouco orgânicos. Nesse contexto de cultura da formação pedagógica para os docentes da Universidade, seriam criados e valorizados indicadores institucionais para a consideração de processos avaliativos e de progressão na carreira. A maior dificuldade estaria em equilibrar a demanda pela atualização na área específica com a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência: primeiro, o docente universitário se diz médico, dentista, engenheiro etc; e só depois, professor. A demanda pelo desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica só acontecerá se houver, primeiro, o reconhecimento institucional e individual de sua necessidade.

O bom professor seria aquele que tem consciência

> [...] da complexidade das determinações que atravessam sua prática e ação social, eticamente seus alunos. A formação pedagógica do professor universitário demanda também que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias constitutivas dos docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência local e mundial e de seu lugar na sociedade (BAZZO, 2007, p. 8).

O bom professor seria aquele que, com sua atuação pedagógica contextualizada e educacional, oportunize a formação de cidadãos, profissionais co-responsáveis pelo desenvolvimento da profissão e de políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento do país.

Em 1970, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) fez consolidar a pesquisa em algumas universidades consideradas "ilhas de excelência". Em 1980, a Emenda Calmon destinou 13% do orçamento da União e 25% do orçamento dos Estados e dos municípios para aplicação no ensino superior.

Na transição do regime militar para a democracia, em 1974, o presidente Geisel revelou os primeiros indícios de uma política de abertura. O Programa de Crédito Educativo foi criado no período do governo Geisel (1975), sob pressão das IES privadas, objetivando viabilizar o ensino superior para alunos sem possibilidade de pagar matrículas e mensalidades. Os valores emprestados deveriam ser devolvidos até um ano depois do curso e a base de avaliação era a renda da família solicitante. Devido aos problemas de inserção dos alunos concluintes no mercado de trabalho, adveio a inadimplência.

Em 1975, o I Plano Nacional de Pós-Graduação, (PNPG) apresentou os seguintes propósitos: qualificar o corpo docente; formar pesquisadores; preparar profissionais para as demandas do mercado de trabalho; e formar mão de obra para o serviço público, em expansão no Estado Intervencionista e tecnoburocrático. O aumento de mestres e doutores entre 1972 e 1978 despertou o governo para a necessidade de promover maior controle de qualidade (MARBACK NETO, 2007).

Até 1978, os docentes eram contratados como auxiliares, assistentes ou adjuntos e a partir do segundo semestre desse ano, Resoluções da UFMG fixaram novos níveis salariais, que já não correspondiam aos salários dos professores do grupo de magistério. O Conselho de Ensino e Pesquisa posicionou-se contra o MEC, aceitando a licença de colaboradores para cursos de pós-graduação, podendo esses professores equiparar salários com cargos similares aos do quadro permanente (MAIA, 1998).

Para o mesmo autor, em nível nacional, entretanto, a situação não tinha perspectiva de solução. As diretrizes do governo prevaleciam, mas foi introduzido o projeto do governo de

transformar as Universidades públicas em autarquias de regime especial. Esse projeto permitiu aos docentes unificar a discussão nacional na perspectiva de carreira, apresentando, em 1979, um projeto próprio de reivindicação.

Em 1979 iniciou-se um diálogo mais forte entre o governo e a oposição, reforçado pela proposta do presidente Figueiredo de anistia política. A oposição passa a ser mediadora (MAIA, 1998).

Essa década foi marcada por dificuldades orçamentárias e muitas reivindicações salariais do movimento docente, com atendimento viabilizado por recursos trazidos pela Emenda Calmon. Com a inflação alta, o MEC nesse período suplementou verbas em valores superiores aos orçados (MAIA, 1998).

Diversas categorias de trabalhadores mobilizavam-se, chegando a conquistar reajustes salariais significativos em todo o País. Para o setor privado, o governo alterou a legislação salarial, concedendo o reajuste semestral de salários. O funcionalismo público, mantido de fora, buscou resolução por via jurídica, porém sem obter êxito (MAIA, 1998).

Em Minas Gerais, a luta consistiu na recusa em participar do concurso de vestibular, na paralisação de atividades em várias unidades e na distribuição de Carta Aberta à comunidade, em que se esclareciam os objetivos da luta: correção salarial e verbas para universidades, especialmente para a UFMG. Os objetivos, todavia, não foram alcançados. No ano seguinte, ocorreu nova paralisação, desta vez por tempo indeterminado, em nível nacional. Reivindicava-se um plano de Carreira, além de melhoria salarial, verbas para a educação e participação no processo de discussão do projeto de reestruturação das universidades federais. Constituiu-se a participação solidária de todos, o que contribuiu para a vitória do movimento.

Em 1979, houve uma paralisação parcial das atividades e tentativa de boicote ao vestibular, gerando, em 1980, a greve nacional. Ampliava-se a lista de denúncias, levando a ações participativas tradicionais da política trabalhista. Outros movimentos grevistas dos trabalhadores aconteceram em 1979, como em São Paulo e Minas Gerais, reivindicando estabilidade, constituição de delegado sindical e comissão de fábrica, ao mesmo tempo em que se notava uma reescalada repressiva (MAIA, 1998).

Em termos do regime de trabalho do docente, o projeto previa que todos pertenceriam ao Regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), podendo os estatutários optar a qualquer momento por esse regime. Os não optantes integrariam um quadro suplementar, vedadas as complementações de salários e vantagens, como o 13º salário. Em casos de inovações, como patentes, os vencimentos deveriam ser divididos entre o docente e a instituição.

A partir de 1980, as exigências de qualificação do corpo docente aumentaram, sendo criados até 1985 muitos cursos de mestrado e doutorado. Nos períodos dos dois primeiros planos básicos de desenvolvimento científico, ocorreu a separação da universidade em relação à produção de conhecimento. Coincidiu com o período de grande interesse das empresas e instituições governamentais pela criação de tecnologia, sendo criados centros de pesquisa e desenvolvimento (P&D), mais tarde, com participação da iniciativa privada e algumas parcerias com universidades que forneciam os recursos humanos (MARBACK NETO, 2007).

Em 1980, havia a ameaça de implantação do projeto do Governo Independente, da Assembleia Geral Universitária. O governo se descomprometia com o envio de verbas orçamentárias necessárias à manutenção das atividades da Universidade. Diante de uma crise, todos foram convocados para manifestação em defesa da Universidade, utilizando-se do relacionamento entre as entidades. Pretendia-se promover uma campanha para defender o ensino público e gratuito e exigir melhores condições de trabalho e remuneração, tendo em vista a intransigência da administração quanto à liberdade de expressão mínima. Esse movimento contou com representantes da Universidade Federal e da Pontifícia Universidade Católica (MAIA, 1998).

Para o mesmo autor, dificuldades como falta de apoio das entidades representativas da categoria e tratamento de repressão da greve pelo governo geraram sentimentos de indignação e a necessidade de solidarização entre os professores.

Com a crise na década de 1980, "a década perdida", mais os problemas com a Crise do Petróleo (1973) e o aumento do *déficit* de financiamento do setor público, houve diminuição de verbas para as universidades oficiais, refletindo diretamente na qualidade do ensino.

Entre 1960 e 1980, a participação do setor privado no ensino superior passou de 44,3% para 63,3%, prioritariamente na região Sudeste (MAIA, 1998).

Em 1981, ocorreu nova greve, também por melhoria de salários e aumento de verbas, incluindo também a aposentadoria como ponto importante das reivindicações. Em 1982, a greve teve como foco o enquadramento dos colaboradores da greve de 1980, a abertura de concurso público, a melhoria dos salários e o aumento das verbas. Apesar de derrotados na questão salarial, os grevistas conseguiram, por algum tempo, suspender o projeto do MEC de privatizar a Universidade, demonstrando o caráter político do movimento.

Em 1983, os pedidos de autorização de faculdades isoladas passaram a ser protocolados em Delegacias Regionais do MEC. No mesmo ano, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), do MEC, tratando da gestão de IES e da produção e disseminação do conhecimento. Este programa foi extinto no ano seguinte, devido a desentendimentos no MEC.

O II PNPG – 1982 –1985 visava incrementar a pesquisa e todo o sistema de pós-graduação. Contou com a definição pelos cursos de pós-graduação existentes de ser uma das metas para o Brasil a obtenção da independência econômica, científica e tecnológica, sublinhando que era condição para que isso acontecesse o desenvolvimento da pesquisa, em especial a aplicada. Esses programas melhoraram a titulação acadêmica do País (MARBACK NETO, 2007).

O Conselho Federal de Educação era contrário a um único modelo padronizado de universidade brasileira, devido aos fatores advindos de grande extensão territorial do País.

A greve de 1984 foi conceitual. Suas cartas refletiam a importância que a universidade tem para a sociedade. Acabou por fortalecer o Comitê Universitário para as eleições diretas.

Em 1984, no movimento das Diretas já, a transição é vista como questionadora dos regimes autoritários, resultado de entendimento entre as elites (MAIA, 1998).

Em 1985, um forte movimento conseguiu negociar um plano de cargos e salários de isonomia com as fundações.

As IES foram beneficiadas com o aumento da contratação de professores em tempo integral e a concessão de bolsas por intermédio da Capes e do CNPq para a pós-graduação. O grande investimento do governo provocou o aumento do número de professores, mas faltavam recursos financeiros e de infraestrutura (MAIA, 1998).

O governo, em 1986, buscava tratar das mudanças inclusive com a criação do Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES). Nessa fase, os índices de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior do Brasil eram muito baixos. O financiamento do ensino no Brasil sempre foi visto como deficitário pela população e pelos educadores. Com a baixa qualidade do ensino público, deu-se o favorecimento da criação de IES particulares. Estavam criadas as bases para a greve de 1987, quando foi criado o Plano Único de Isonomia entre universidades e fundações (MARBACK NETO, 2007).

A Constituição de 1988 manteve a gratuidade do ensino superior em estabelecimentos oficiais, exceto nos municipais que já cobravam anuidade, e aumentou as receitas para manutenção e o desenvolvimento do ensino, fixando recursos para a educação em 18% da receita de impostos da União.

O III PNPG – 1986-1989 estabeleceu diretrizes gerais: "estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica que devem transcender o processo de capacitação de pessoal de alto nível e se constituir em condição necessária para a realização da pós-graduação". Mas para isso medidas eram necessárias, como: recursos orçamentários para atividades de pesquisa, reestruturação da carreira docente universitária para valorizar a produção científica tanto para o acesso e promoção como para a remuneração específica; institucionalização da licença sabática para atividades de pesquisa; ampliação dos quadros universitários reforçando a pesquisa e possibilitando a absorção de egressos da pós-graduação; e procedimentos de autoavaliação dos cursos de pós-graduação para seu aperfeiçoamento (MARBACK NETO, 2007, p. 122).

A greve de 1989 incluiu em sua pauta em relação aos salários: reposições, abonos, cumprimento de legislação referente ao pagamento antecipado de férias e cumprimento da isonomia em todas as IFES (MAIA, 1998).

Com relação à aposentadoria, reivindicava-se que fosse integral e paritária com os docentes da ativa. Em relação à carreira, visava-se ao enquadramento de docentes de 1° e 2° graus de algumas universidades em que a situação ainda estava pendente, ao aumento de vagas e à criação e ampliação de cursos. Lutava-se também pela manutenção de hospitais universitários nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e, em termos de democratização, pela nomeação do candidato mais votado nas eleições diretas ao cargo de dirigente máximo, esgotando-se o processo nas próprias IFES.

Embora fosse grande a mobilização dos professores, muitos deles preferiam permanecer fora do movimento, enfraquecendo a greve. Paralelamente à luta pela democratização do País e da Universidade, os docentes reivindicaram melhores salários, um plano de carreira digno e a reestruturação da universidade, visando à melhoria das condições de trabalho (MAIA, 1998).
Em 1989, o Programa de Crédito Educativo foi quase extinto. Desde 1991, ele vem sendo modificado, para atender os alunos de instituições de bom nível em regiões carentes de ensino público e gratuito (MARBACK NETO, 2007).

As universidades federais criaram um processo de discussão política que contemplava a perspectiva coletiva de solução de problemas, com greves organizadas nos anos de 1985, 1987, 1989 e 1991, em níveis gerais. Segundo Maia (1998), a partir da segunda metade da década de 1980, muitas vitórias foram alcançadas. A luta, principalmente sindical, alcançou o direito de escolher os dirigentes da universidade e de introduzir mudanças no plano de cargos e salários, por meio de grandes mobilizações e greves. Os benefícios dessas vitórias se traduziram em curtos períodos, em função dos altos índices inflacionários, que comprometiam os ganhos reais de aumentos salariais em relação a outros setores do trabalho.

Os movimentos das décadas de 1980 e 1990 mantiveram a universidade viva (MAIA, 1998). Para o mesmo autor, embora as movimentações políticas referentes à estruturação da carreira docente universitária tratassem dos aspectos administrativos e salariais, em sua maioria, subentendidas estavam as questões de cunho pedagógico e de pesquisa, identificadoras do

profissional do ensino superior. É nas universidades públicas que acontece a maioria das pesquisas científicas e tecnológicas do País.

A questão que se apresenta passa a ser não a fronteira entre o estatal e o privado, mas entre a excelência e a mediocridade, perpassadas pela crise de triplo significado: a crise financeira, matando silenciosamente o ensino superior; a crise do elitismo, pois apenas 15% dos alunos na faixa etária de 18 a 24 anos têm acesso à educação superior; e a crise de modelo, na qual fica clara a necessidade de disponibilizar outras formas de ensino superior para atender às demandas da sociedade (MARBACK NETO, 2007).

No governo Collor, em um contexto de globalização da economia, ocorreu em 1990 a Reforma do Estado. Nenhuma IES foi transformada em organização social, principalmente, por causa da reação dos docentes e funcionários, que se organizaram em greves e distribuíram documentos. Ficou clara a posição do governo de não privatizar as universidades federais. Devem ser considerados: a elitização do ensino superior brasileiro diante da pressão do número aumentado de alunos do ensino médio; e a concepção única de universidade baseada no modelo alemão de ensino-pesquisa, preconizada depois da reforma de 1968. Destaca-se também nesse período a criação, em 1992, pelo MEC, do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

A Lei 6.182, que regulamentava a Carreira de Magistério Superior, exigia o título de Mestre para a inscrição de candidatos a professores assistentes nas Instituições Federais de Ensino Superior ou que o candidato contasse três anos de efetivo exercício até a data da promulgação dessa lei (1994). Nessa época, foram constituídos os cursos de pós-graduação no País, com poucos portadores de titulação exigida, o que gerou conflitos por ocasião dos concursos.

A própria lei apresentava uma solução: a contratação de professores eventuais para o preenchimento de vagas estritamente necessárias. Esses eventuais eram os professores colaboradores, com contratos válidos por seis meses, podendo ser renovados. A quantidade de professores colaboradores se ampliava e também a forma de solidariedade entre eles. Na UFMG, os docentes conquistaram, internamente, algumas vantagens (MAIA, 2003).

Antes mesmo da Constituinte, os participantes da Academia se movimentaram para propor uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A partir de 1986, visando à elaboração da Constituição, em seu capítulo sobre a Educação, até dezembro de 1996, o anteprojeto da LDB somou substitutivos e emendas. Tramitado na Câmara e no Senado, teve aprovação unânime (MARBACK NETO, 2007).

Com a LDB de 1996 são consideradas diferentes formas de organização de universidades no Brasil.

A campanha pelas "Diretas já" foi um momento em que as universidades brasileiras se juntaram à sociedade. Esta greve teve semelhanças com a de 1997, sendo a grande quantidade de professores substitutos na universidade similar à quantidade dos colaboradores em 1980. Além disso, propunha o projeto de fundações para as universidades. As diferenças decorrentes de especificidades entre a Universidade de Viçosa, a Universidade de Uberlândia e a Universidade de Ouro Preto levaram à criação do regime de 12 horas. Com base nele, os professores ganhavam mais que em seus contratos anteriores, por 20 horas, por causa dos deslocamentos e de outras complementações. Nesse momento, o governo propôs a criação de fundações, com cobrança de anuidade dos alunos, alegando que não tinha condições de manter a universidade. Alegava que essas fundações teriam mais flexibilidade de gestão administrativa (MAIA, 1998).

As IES não federais tinham duas fontes de recursos federais: o Programa de Crédito Educativo mais o auxílio de outras naturezas; e o Programa de Auxílio às Instituições Não Federais, destinado a cobrir gastos com construções, equipamentos, biblioteca e material permanente, recursos esses reduzidos e com escalas de prioridade.

A discussão das diferentes propostas da LDB pela Comissão da Lei de Diretrizes e Bases, funcionou no âmbito legislativo e tinha duplo papel:

> [...] o de arena da política formal e o de uma espécie de Câmara de ressonância dos debates que se realizavam em outras arenas. Dentre os temas de destaque nas discussões havia: ampliação da participação, democratização da universidade, autonomia universitária e avaliação. (MARBACK NETO, 2007, p. 127)
>
> Nesse último aspecto que o Cruesp (Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas) passou a preconizar uma política de qualidade em que a diferenciação salarial e a mobilidade interinstitucional ocupam lugar central. A

> viabilização dessa política requer uma ampla margem de autonomia universitária [...] (MARBACK NETO, 2007, p. 127)

Sobre a questão da avaliação, voltaram as discussões envolvendo o CFE e suas funções. Propunha-se sua substituição pelo Conselho Nacional de Educação, (CNE), composto por representantes de todos os setores relacionados à educação, o que veio a ocorrer.

A década de 1990, exceto 1991, acusou um refluxo das greves, revelando a fragilização da forma de reivindicação. A greve de 1991 foi a mais longa e obteve vitórias significativas: autonomia universitária, escolha dos dirigentes, vencimentos e proventos com definição de política salarial e conquistas de verbas e política de pessoal. As tentativas frustradas de movimentação de greve na década de 1990 deixaram claro que os docentes recém-contatados buscavam novas alternativas de luta, mas a greve ainda continuava sendo um meio possível (MAIA, 1998).

Essa terceira fase estruturou a carreira docente universitária, em decorrência de decisões em greves e movimentos de reivindicação de classe, com consequentes legalizações das propostas.
Com a publicação da LDB, em dezembro de 1996, iniciou-se uma nova fase da educação superior brasileira.

A **quarta fase**, de 1996 a 1999, foi iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, 9.394. Na época, pouco mais de 1% da população frequentava cursos de graduação, o que representava 11% dos jovens matriculados. Das 900 IES que havia 150 eram universidades, 91 eram faculdades integradas e centros universitários e 659 eram faculdades isoladas, localizando-se a grande maioria no Sudeste, mantendo-se, portanto, as tendências de tempos anteriores (MARBACK NETO, 2007).

São determinações da LDB: criação de cursos sequenciais; frequência de alunos; maior abrangência das IES de fato e de direito; maior abertura ao setor privado; diretrizes curriculares; novas formas de acesso; criação de centros universitários; e avaliações periódicas para fins de recredenciamento de cursos e de instituições (MARBACK NETO, 2007).

Segundo o mesmo autor, três medidas governamentais foram tomadas visando à democratização do ensino: cursos seqüenciais; abertura franca ao comércio educacional; e exigência de ampliação de vagas no sistema federal. Os cursos sequenciais eram vistos como mais adaptáveis ao sistema de IES particulares, pela relação com o mercado de trabalho e a necessidade de atualização constante do projeto pedagógico.

A frequência dos alunos torna-se mais flexível; centros universitários são definidos como instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento; e as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, devendo ter pelo menos 1/3 dos docentes com mestrado ou doutorado e 1/3 em horário integral (MARBACK NETO, 2007).

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Desde o seu artigo I, já deixava claro o papel da educação como sendo da família e do governo, devendo abranger aspectos da comunidade e influenciar a sociedade. Definia que o ensino fundamental e o médio deveriam ser gratuitos e que o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um", seria estabelecido a partir dos deveres de cada instância – municipal, estadual e federal – ressaltando o papel dos docentes.

> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:
> I – as instituições de ensino mantidas pela União;
> II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
> III – os órgãos federais de educação.

No Capítulo IV da Lei 9.394, foram definidos os seguintes pontos sobre o ensino superior: a finalidade, envolvendo a criação, o desenvolvimento e o espírito científico, mais o pensamento reflexivo; o compromisso social com a formação de profissionais de diversas áreas; o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento da ciência e tecnologia; a divulgação de conhecimento e cultura; o conhecimento e a ação sobre problemas nacionais atuais; a promoção da extensão fundamentada na pesquisa gerada na instituição; a abrangência da educação superior em cursos e programas (graduação, pós-graduação, extensão); os prazos de autorização e reconhecimento de cursos com avaliações periódicas; as responsabilidades nas instituições públicas e privadas; o tempo de 200 dias letivos para o ano escolar de ensino

superior, com informações aos alunos das condições de cada curso e das condições dos alunos para ingresso nesses cursos presenciais e a distância; a diplomação e a validação, via Conselho Nacional de Educação; as condições de admissão e transferência de alunos de escolas; as formações, dedicações e atribuições para os quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e de extensão, como vagas, currículos, estatutos e planos de carreira; e a gestão democrática da universidade.

Comparando-se a LDB/96 com a reforma universitária de 1968, notam-se na nova lei: opção pela liberdade de organização; exigência da produtividade intelectual sistematizada; diversificação da oferta de serviços; maior rigor com a qualificação e regime de trabalho dos docentes; e, especialmente, necessidade da avaliação da qualidade (MARBACK NETO, 2007).

Em 1997, o Poder Executivo começou a regulamentar a LDB, criando novamente a estrutura técno-burocrática. Foi real a abertura ao ensino privado, com a aceitação de que as IES podem ter fins lucrativos, tornando-se as mantenedoras, de direito privado. Com a política de currículos mínimos, ficava tolhida a criatividade dos dirigentes de IES (MAIA, 1998).

O MEC tem mudado a forma de fazer autorização de recredenciamento e reconhecimento de cursos por intermédio de comissões de especialistas da comunidade incumbidos de fazer auditorias nas IES e de verificar indicadores de qualidade. As novas formas de acesso ao ensino superior preveem mais flexibilidade ao exame de vestibular. O custo por aluno no ensino superior brasileiro é um dos mais caros do mundo (MARBACK NETO, 2007).

A quarta fase traz as estruturações do Ensino superior em seus aspectos legais e estruturais da Universidade atual. Mesclados aos fatores políticos nacionais, definem-se os padrões curriculares e níveis de competências a serem desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, muitas delas ainda em vigor.

2.2.3 A profissionalização do ensino superior no Brasil

Nos últimos anos, tem sido bastante discutida a qualidade do ensino superior no que tange à capacitação dos professores. Isso envolve a melhoria dos processos de recrutamento e de formação, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, que responderão às expectativas se tiverem conhecimentos, competências e qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação essenciais (MARBACK NETO, 2007).

À semelhança de outros países e em acordo com diversos programas desenvolvidos em universidades brasileiras, os professores, uma vez contratados, deveriam ter disponibilizados serviços institucionais de assessoria e de apoio pedagógico voltado para desenvolver continuamente sua profissionalidade docente e os saberes relacionados às questões de seu cotidiano na universidade. Esses serviços seriam atendidos por parte da estrutura formal da universidade, contariam com professores-didatas das várias áreas do conhecimento e com professores dos Centros/Faculdades de Educação e visariam à constituição e ao permanente desenvolvimento da profissionalidade docente dos colegas sempre que houvesse uma mobilização institucional e coletiva para tais empreendimentos (MASETTO, 2003).

Para o mesmo autor, uma política nacional de formação de professores para o nível superior contaria com contribuições em dois momentos: a) formação inicial em cursos de pós-graduação *strito sensu*, que seria condição para se postular uma vaga na carreira; e b) já no exercício, formação continuada, por meio de serviços institucionalizados que forneceriam ao professor o necessário suporte para o desenvolvimento de sua profissionalidade docente. Se tivessem inicialmente caráter de obrigatoriedade, poderiam, gradualmente, tornar-se uma atividade autônoma, porque incorporada ao cotidiano.

Acrescenta-se, ainda, o impacto da nova "Revolução Tecnológica" sobre a produção e a socialização do conhecimento e a formação profissional, levando, necessariamente, à revisão das carreiras profissionais (MASETTO, 2003). A universidade não concentra mais a produção e socialização do conhecimento, sendo percebida a importância de se abrir para o diálogo com outras fontes, devendo também o papel de professor ser revisto.

A carreira docente deve rever suas bases em termos de capacitação, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação. Os profissionais devem ser intercambiáveis, com capacidade de obter novas informações e de saber trabalhar com elas, tornando-se não dependentes em relação a outros países e desempenhando suas funções de maneira contextualizada e em equipes multifuncionais. Importante se faz também atribuir ao professor o papel de promotor do desenvolvimento humano, social, econômico e político do país (MASETTO, 2003).

Para o mesmo autor, são características de estatutos de carreira docente universitária definições sobre:

- as atribuições dos órgãos da instituição de ensino superior; a nomeação, constituição e funcionamento de júris; as garantias de imparcialidade; os programas de unidades curriculares; as aposentadorias; e o número e porcentagens de professores de carreira;
- a preservação de transparência dos direitos à propriedade intelectual; os critérios para a avaliação de desempenho e seus efeitos; e as alterações de remuneração, dispensas e questões litigiosas;
- as definições das categorias e funções do pessoal docente.

Dentre as funções dos docentes, apresentam-se:

a) Realizar atividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização econômica e social do conhecimento;
d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e
e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário (MASETO, 2003).

Para o mesmo autor, os professores podem assumir funções de coordenação da orientação pedagógica e científica de uma disciplina, de um grupo de disciplinas ou de um departamento,

consoante a estrutura orgânica da respectiva instituição de ensino superior, competindo-lhe, ainda, designadamente:

a) Reger disciplinas dos cursos de graduação, disciplinas em cursos de pós-graduação ou dirigir seminários;
b) Dirigir as respectivas aulas práticas, ou teórico-práticas, bem como trabalhos de laboratório ou de campo, não lhe sendo, no entanto, normalmente exigido serviço docente em aulas ou trabalhos dessa natureza;
c) Coordenar, com os restantes professores do seu grupo ou departamento, os programas, o estudo e a aplicação de métodos de ensino e investigação relativos às disciplinas desse grupo ou departamento:
d) Dirigir e realizar trabalhos de investigação; e
e) Substituir, nas suas faltas ou impedimentos, os restantes professores catedráticos do seu grupo, havendo diferenças entre as funções docentes dos vários tipos de posições.

Cada instituição, por sua vez, deverá estipular os princípios adotados em sua gestão de recursos humanos, o plano de atividades da instituição, as formas estatutárias de recrutamento e seleção de docentes, o regime de vinculação, os casos de docentes estrangeiros e os deveres e direitos dos docentes.

Masetto (2003) ressalta que, entre os deveres do docente, mencionam-se:

a) Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e atualizada;
b) Contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico, inventivo e criador dos estudantes, apoiando-os e estimulando-os na sua formação cultural, científica, profissional e humana;
c) Orientar e contribuir ativamente para a formação científica, técnica, cultural e pedagógica do pessoal docente, apoiando a sua formação naqueles domínios;
d) Manter atualizados e desenvolver os seus conhecimentos culturais e científicos e efetuar trabalhos de investigação, numa procura constante do progresso científico e técnico e da satisfação das necessidades sociais;
e) Desempenhar ativamente as suas funções, nomeadamente elaborando e pondo à disposição dos alunos materiais didáticos atualizados;

f) Cooperar interessadamente nas atividades de extensão da escola, como forma de apoio ao desenvolvimento da sociedade em que essa ação se projeta;

g) Prestar o seu contributo ao funcionamento eficiente e produtivo da escola, assegurando o exercício das funções para que hajam sido eleitos ou designados ou dando cumprimento às ações que lhes hajam sido cometidas pelos órgãos competentes, dentro do seu horário de trabalho e no domínio científico-pedagógico em que a sua atividade se exerça;

h) Conduzir com rigor científico a análise de todas as matérias, sem prejuízo da liberdade de orientação e de opinião consagrada no artigo seguinte;

i) Colaborar com as autoridades competentes e com os órgãos interessados no estudo e desenvolvimento do ensino e da investigação, com vista a uma constante satisfação das necessidades e fins conducentes ao progresso da sociedade; e

j) Melhorar a sua formação e desempenho pedagógico (MASETTO, 2003).

Entre os direitos, estão o de propriedade intelectual, o de recompensa justa e o de gozo de suas liberdades de produção, muitos deles fruto de movimentos de classe.

Em 1997, com a Lei 9.448, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi transformado em autarquia federal, com as seguintes atribuições: organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais; subsidiar a formulação de políticas na área da educação; coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação; e definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para realização de exame de acesso ao ensino superior.

Em 1997, os militantes de 1980 e de 1984, mais velhos e preocupados com a possível indignidade de sua aposentadoria, estavam desencantados e estressados com o quadro negativo de ausência de lutas coletivas, o excesso de individualismo e os baixos salários. A greve foi a principal forma de luta usada pelos professores para alcançarem seus objetivos. Com ela conseguiram grandes vitórias na década de 1980. Na década de 1990, houve um desgaste dessa forma de reivindicação, passando a categoria a buscar outras maneiras (MAIA, 1998).

Em 1998, foi publicada a Lei 9.678, que regulamentava a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no magistério superior das IFES, depois de greve prolongada e com negociação difícil. Dizia a lei: "a pontuação será atribuída a cada servidor em função da

avaliação de suas atividades na docência, na pesquisa e na extensão..." (MARBACK NETO, 2007, p. 134). Essa medida visava atender à demanda de aumento de salários para professores nas atividades de ensino, induzindo-os a aceitarem o fim da carreira única, como previsto na proposta de autonomia universitária do MEC.

Masetto (2003) lembra também o apelo da UNESCO, na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI,* de 1998, realçando a educação voltada para o exercício da cidadania e da capacitação profissional que atenda às necessidades sociais, com perspectivas críticas e humanas, fundamentada em pesquisas e interdisciplinaridade. Essa declaração reforça a importância de se ter a docência como uma competência pedagógica.

O profissionalismo da docência superior adotou esclarecimentos sobre as competências necessárias em termos de conhecimento e as pedagógicas, incluindo o exercício da dimensão política. O professor é um sujeito que se encontra em um processo histórico e dialético e participa da construção da vida e da história de seu povo. Tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação, que guia suas ações e opções mais ou menos conscientes. Conciliar o ético com o técnico na vida profissional é essencial para o professor e para o aluno. Cabe ao profissional estar atento para o que se passa hoje no campo de sua profissão, para as mudanças e para a transformação veloz dos perfis demandados hoje. Os alunos precisam discutir com seus professores os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para, nesse contexto, saberem se posicionar como profissionais e como cidadãos (MASETTO, 2003).

A estruturação da carreira pública docente universitária tem aproximadamente quarenta anos e pode-se notar um impacto positivo dos estatutos em sua consolidação e desenvolvimento nos registros até 1996. Mas percebe-se a necessidade atual de revisão, a partir dos desafios a que o ensino superior deve responder.

Em observação aos estatutos de docentes universitários, são observados pontos comuns, refletindo uma influência entre eles por ocasião de sua elaboração e de sua implantação:

- as relações estreitas entre a carreira de investigação e a carreira docente universitária, e a coexistência e a interpenetração entre ambas;

- os mestrados e doutorados como grau de entrada na carreira;
- a definição de mecanismos de rejuvenescimento do corpo docente que permitam a todos, designadamente aos mais novos ou aos que estão fora da universidade, concorrer aos lugares de topo com base nos critérios de mérito próprio;
- o alargamento dos lugares da carreira, devendo ser respeitada uma porcentagem que pode ser diferente em cada país, do conjunto de professores "catedráticos e associados", alterada, no Brasil essa denominação conforme a região ou universidade;
- o regime de dedicação exclusiva como regime-regra, com garantia da autonomia pedagógica e científica, mediante a introdução de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego *(tenure)* para os professores catedráticos e associados;
- a criação de condições para a colaboração entre as universidades e outras instituições, designadamente por meio da dispensa de serviço docente para a participação, por períodos determinados, em projetos de investigação ou extensão;
- a constituição de júris em nível nacional, sempre que se trate de concursos em áreas em que a instituição não detém competência específica;
- o reforço da transparência nos concursos, [...];
- a valorização, nos concursos, de todas as componentes das funções dos docentes, com expressa consideração do desempenho científico, da capacidade pedagógica e de outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior;
- a introdução da possibilidade de recurso, nos termos da lei, a mecanismos de resolução extrajudicial de conflitos como forma de reforço das condições de funcionamento das próprias instituições.
- entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e ficam definidos os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes.
- podem ainda ser contratados como monitores estudantes de ciclos de estudos de licenciatura ou de mestrado da própria instituição de ensino superior ou de outra instituição de ensino superior;
- prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização econômica e social do conhecimento; e

- participar na gestão das respectivas instituições universitárias; participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade de docente universitário (MAIA, 1998).

No que tange às lutas pelos direitos docentes, mantidos às vezes em greves e às vezes em debates durante alguns anos, entre as últimas publicações está o novo texto da Medida Provisória 568/2012, atual Projeto de Lei de Conversão - PLV14/2012, sobre a fórmula de cálculo de insalubridade e periculosidade. O relator acolheu o pleito do PROIFES[7], que, desde setembro de 2011, quando a edição do Projeto de Lei - PL 2203/2011 lutava para retirar do texto as mudanças na forma de cálculo dos adicionais de insalubridade e periculosidade, que foram transformados em valores fixos, ao invés de valores proporcionais ao vencimento básico (VB), como acontecia desde 1990, trazendo muitos prejuízos a uma parte importante dos professores.

Nos termos do relatório,

> Quanto à regulamentação do adicional de insalubridade e de periculosidade dos servidores públicos federais, a Medida Provisória no. 568, de 2012, introduz, por força do que dispõem seus arts. 86, 87 e 105, inciso I, inovação que consiste na substituição da sistemática hoje vigente em que os adicionais são calculados a partir de um percentual incidente sobre o vencimento básico do cargo efetivo do servidor por um novo modelo em que são estabelecidos valores fixos para os adicionais de periculosidade e de insalubridade. [...] o objetivo dessa medida foi minimizar a distorção na percepção desses adicionais por servidores com diferenças acentuadas em seus vencimentos básicos. [...] não parece razoável impor reduções a segmentos significativos do funcionalismo em uma medida provisória que pretende corrigir, ainda que pontualmente, anomalias remuneratórias.
> Nesse sentido, manifesto-me favoravelmente às emendas parlamentares apresentadas de no. 239 a 265 que visam suprimir as alterações pretendidas na sistemática de cálculo dos adicionais de insalubridade e de periculosidade, resgatando a redação atual do art. 68 da Lei no. 8112, de 11 de dezembro de 1990, assim com a redação do art. 12 da Lei no. 8.270, de 17 de dezembro de 1991." Pag.20 Desde o dia 14 de maio de 2012 a MP 568 está em vigor, com o ajuste dos docentes de 4% e a incorporação da GEMAS e GEDBT (GEMAS ou GEDBT são as Gratificações do Magistério Superior (MS) ou do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), respectivamente). Os efeitos financeiros da MP 568 vigoram retroativamente a 1°. de março de 2012. Já a diferença entre a antiga e a nova forma de cálculo da insalubridade e periculosidade foi transformada em VPNI em maio. [...] o texto do relator mantém inalterados os capítulos relativos a aumentos e incorporações dos docentes.

[7] O Proifes é uma federação sindical nascida com o processo de expansão das Universidades Federais. A sua composição política é oriunda de quadros associados aos mesmos partidos tradicionais da esquerda capitalista que atualmente governa o país, principalmente o PT e o PCdoB, e com vínculos junto a duas das principais centrais sindicais, a CUT (Central Única dos Trabalhadores) petista e a "comunista" CTB (Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil) do PCdoB. O Proifes tem como vocação institucional o magistério superior das Universidades Federais.

Mas as condições atuais refletem todo um processo. O movimento docente pode ser pensado de forma mais ampla. Além de seus aspectos sindicais, caracterizou-se por ser um movimento cujos sujeitos participam da elaboração e da gestão universitária. Essas são destinadas a definir as formas de ação social e a influir em seus resultados. O uso da greve foi uma forma de luta no início da maturidade do movimento docente.

No Brasil, a configuração tardia das universidades, por sua configuração social e acadêmica, aconteceu como movimento na década de 1970, junto com outros movimentos, com os quais tiveram influências recíprocas. Buscando formas de solidariedade, as estratégias levavam a uma explosão revolucionária. Na conjugação de diferentes sujeitos políticos individuais e afins e dos embates de ideias e proposições, os docentes adotaram formas de luta mais adequadas e definiram suas relações com os outros movimentos e instituições. Outra forma de atuação dos docentes foi a própria atuação na instituição universitária (MAIA, 1998).

Em 2012, os docentes universitários públicos de grande parte das universidades federais do País organizaram-se em greve para garantir direitos de classe e melhorias das condições de trabalho. Foi publicado na página da PROIFES, em 3/08/2012[8], após dois dias de negociação, o Termo de Acordo entre o PROIFES e o governo, reestruturando as carreiras do Magistério Superior (MS) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), reajustando salários para implantação em três parcelas – março de 2013, março de 2014 e março de 2015 – e constituindo Grupo de Trabalho para tratar de questões pendentes, inclusive as relativas ao acompanhamento do plano de expansão das universidades e institutos federais.

Sobre a reestruuração das carreiras e expansão das IFES com qualidade, foram contempladas diversas reivindicações dos professores.

> A classe de titular poderá doravante ser alcançada por mérito, internamente à carreira, sem que o professor seja obrigado a fazer concurso público, o que até hoje acarretava prejuízos de várias ordens – fazer novo estágio probatório, deixar de receber adicional de permanência e ser impedido de se aposentar antes de cinco anos com paridade e integralidade, dentre outros. Ao mesmo tempo, foi mantido um cargo 'externo', tanto na carreira de MS quanto na de EBTT, denominado de 'titular-livre', com idêntica remuneração ao titular e acesso por concurso público, o que é muito importante para que docentes altamente qualificados possam dessa forma ingressar na rede de Universidades e Institutos Federais. Foi eliminada a imposição burocrática de percentuais de acesso ao titular 'interno', que será

[8] www.proifes.gov.br. Acesso em: 20 out. 2012.

> substituída por exigências de natureza acadêmica, de forma a garantir a excelência acadêmica daqueles que alcancem essa classe.

Aceitando a proposta do PROIFES de se ter duas carreiras, as atuais regras de acesso às diversas classes, que são diferentes em ambas as carreiras, serão mantidas como hoje são.

> Essas carreiras serão integralmente isonômicas, do ponto de vista remuneratório e estrutural, como conquistado pela entidade em 2008, mas poderão ter formas de desenvolvimento diferentes, respeitados os atuais perfis e especificidades existentes.
>
> No MS, após o estágio probatório, os portadores de título de mestre progredirão entre classes, indo para assistente, e os que tiverem doutorado vão para a classe de adjunto.
>
> Numa carreira com 13 níveis e sem classes um docente doutor levaria 24 anos para chegar ao topo, enquanto que na carreira agora pactuada (com classes, portanto) levará apenas 19 anos.

Foram instituídas as "Certificações de Conhecimento Tecnológico" (CCTs), com três níveis, permitindo àqueles que as obtiverem melhorar substancialmente sua Retribuição por Titulação (RT). Ao obter a CCT1, o professor graduado passará a receber (RT) de especialista; o especialista que conseguir a CCT II terá RT de mestre; e o mestre com CCT III, RT de doutor.

> [...] não constarão do Projeto de Lei a ser encaminhado ao Congresso Nacional questões que violavam a autonomia universitária [...] As distorções ocorridas em 2006, quando da criação da classe de associado, serão corrigidas para os ativos no PL a ser enviado ao Congresso Nacional e serão debatidas em Grupo de Trabalho a ser instituído, no caso dos aposentados. Não serão tratados nesse PL, da mesma forma, questões relacionadas a retribuição por projetos, gratificações de preceptoria e outras similares, que não dizem respeito diretamente às carreiras.
>
> [...] será objeto de amplo debate no GT a questão do acompanhamento de planos de expansão de universidades e institutos federais, com qualidade... será criado Banco de Professor Equivalente da Carreira de EBTT em Universidades Federais que possuem Escolas Técnicas, Colégios de Aplicação ou Unidades de Educação Infantil.

Sobre os salários, o PROIFES conseguiu conquistar uma vitória importante: os percentuais de reajuste, em relação aos salários atuais variarão entre 13% e 32% em março de 2013, entre 19% e 36% em março de 2014 e entre 25% e 44% em março de 2015.

É fundamental avaliar o papel da universidade, para que ela possa beneficiar mais a sociedade da qual faz parte. De um lado, parece que o sistema estatal é o único capaz de realizar todas as dimensões do ensino superior, por sua estrutura, gestão e financiamento; de outro, devem ser

consideradas as diferenças regionais, por exemplo, as universidades do Sudeste e as do Norte (MARBACK NETO, 2007).

A carreira docente universitária reflete em sua estruturação os vários contextos do País: histórico, econômico e político. Essa construção foi feita a partir de reivindicações e de movimentos grevistas, com ênfase, inicialmente, no magistério; depois, na pesquisa; e, em decorrência desta, na extensão.

O modelo de carreira atual, incluindo a docente universitária, proporciona ao professor a participação em atividades administrativas e em órgãos de classe, entre outros, oportunizando mudanças e adaptações do indivíduo a vários cargos e atividades. Combinado com a perspectiva proteana da carreira, o professor tem autonomia e liberdade para tomar decisões dentro de seu campo de atuação e para estabelecer relações de diversas naturezas em seu trabalho. O docente de instituições públicas superiores integra um quadro de pessoal dentro do serviço público que tem características de trabalho diferentes de outros setores, mas que demanda também um perfil específico.

Por ocasião da elaboração desta tese não existiam ainda as especificações da carreira docente universitária decorrentes dos movimentos grevistas de 2012. Em dezembro do mesmo ano, após a defesa da tese, foram publicadas alterações legais, com a Lei no. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Esta lei dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, além de, entre outros assuntos, apresentar uma revisão da Lei 8. 745, de dezembro de 1993, da Lei 11.344, de setembro de 2006, da Lei 11.357, de outubro de 2006, da Lei no. 11.784, de setembro de 2008 e da Lei 12.702, de agosto de 2012. Alguns trechos da referida lei são apresentados a seguir:

> CAPÍTULO I
> O PLANO DE CARREIRAS E CARGOS DE MAGISTÉRIO FEDERAL
> Art. 1º Fica estruturado, a partir de 1º de março de 2013, o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, composto pelas seguintes Carreiras e cargos:
> I - Carreira de Magistério Superior, composta pelos cargos, de nível superior, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987;
> II - Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Magistério Superior;
> III - Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composta pelos cargos de provimento efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; e

IV - Cargo Isolado de provimento efetivo, de nível superior, de Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior é composta das seguintes classes, observado o Anexo I: I - Professor Auxiliar; II - Professor Assistente; III - Professor Adjunto; IV - Professor Associado; e V - Professor Titular.

§ 2º A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico é composta das seguintes classes, observado o Anexo I: I - D I; II - D II; III - D III; IV- D IV; e V - Titular.

§ 3º Os Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal são estruturados em uma única classe e nível de vencimento.

§ 5º Os cargos efetivos das Carreiras e Cargos Isolados de que trata o caput integram os Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação e ao Ministério da Defesa que tenham por atividade-fim o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, pesquisa e extensão, ressalvados os cargos de que trata o § 11 do art. 108-A da Lei nº 11.784, de 2008, que integram o Quadro de Pessoal do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 2º São atividades das Carreiras e Cargos Isolados do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica.

§ 1º A Carreira de Magistério Superior destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação superior.

§ 3º Os Cargos Isolados de provimento efetivo objetivam contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento de competências e alcance da excelência no ensino e na pesquisa nas Instituições Federais de Ensino - IFE.

Parágrafo único. O Cargo Isolado de que trata o caput passa a denominar-se Professor Titular-Livre do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Art. 4º A partir de 1º de março de 2013, a Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE, de que trata a Lei nº 7.596, de 1987, passa a pertencer ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal de que trata esta Lei, observada a Tabela de Correlação constante do Anexo II.

Art. 5º A partir de 1º de março de 2013, os cargos de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do PUCRCE passam a integrar a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal de que trata esta Lei.

Art. 6º O enquadramento no Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal não representa, para qualquer efeito legal, inclusive para efeito de aposentadoria, descontinuidade em relação à Carreira, ao cargo e às atribuições atuais desenvolvidas pelos seus ocupantes.

Art. 7º O disposto neste Capítulo aplica-se, no que couber, aos aposentados e pensionistas.

A docência no Ensino Superior, no Brasil, é o próximo tópico.

2.3 A Docência do Ensino Superior no Brasil

A docência do ensino superior pode ser vista a partir da perspectiva da construção da carreira (ver capítulo 2) e da parte pedagógica/didática, que será tratada com mais ênfase neste tópico.

Na história do ensino superior no Brasil, observa-se o foco na formação de profissionais para o mercado de trabalho, mesmo em universidades que cultivam a pesquisa. As mudanças observadas no século XX voltam-se para quatro aspectos: processo de ensino; incentivo à pesquisa; parceria e coparticipação envolvendo professor e aluno no processo de aprendizagem; e o perfil docente (MASETTO, 2003).

Deixa-se uma postura de transmissão de informações e experiências e, aos poucos, inicia-se um processo que busca proporcionar aprendizagem dos alunos, melhorar a capacidade de pensar as relações professor-aluno, de dar significado ao que é estudado e de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento. A ênfase atual é no aluno que busca nos cursos superiores desenvolver competências e habilidades esperadas de um profissional da área do curso escolhido.

O incentivo à pesquisa trouxe modificações na organização curricular, levando à noção de que o aluno ingressava na universidade, e não em uma faculdade específica[9] e de que o professor deveria dar aulas, pesquisar, produzir conhecimento, discutir com seus pares seus estudos e orientar os alunos na aprendizagem de atividades científicas de investigação. Essa metodologia de pesquisa deve oferecer as condições para que professores e alunos discutam juntos os resultados, produzam juntos o trabalho e cooperem (MASETTO, 2003).

[9] Esta observação fez parte da apresentação da professora Juliana Corres no II Fórum de Didática no Ensino Superior, promovido pelo GIZ, apresentada no dia 17/10/2012, na UFMG. Na ocasião, a professora argumentava que essa deveria ser a realidade, mas que, na prática, o aluno entra para a universidade, mas frequenta e se sente apenas aluno de uma determinada faculdade.

Por questões políticas, durante o período militar essas condutas passaram a ser iniciativas isoladas, apenas de alguns professores, grupos políticos e centros acadêmicos. A partir de 1968, aconteceram incentivos de criação e desenvolvimento de programas de pós-graduação no País. Com a colaboração de agências de financiamento, hoje é significativo o número de mestres e doutores pesquisadores e pós-doutores no Brasil (MASETTO, 2003).

Com as mudanças citadas, o perfil do professor teve que se alterar de "especialista" para "mediador de aprendizagem". Ele é exigido em pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização. O aluno exige coerência entre o que o professor exige e o que faz. Mudou o cenário de ensino, e o papel do professor mudou de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva, funcionando como ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem. Com essa atitude, busca novos ambientes de aprendizagem, profissionais e virtuais, repensa e reorganiza o processo de avaliação e usa de *feedback* contínuo como motivação para o aluno aprender.

A docência do ensino superior exige competências próprias, que, se desenvolvidas, trariam mais profissionalismo à atividade, em substituição à postura de "ensinar por boa vontade". Nas discussões de quais seriam essas competências, Masetto (2003) elencou prioritariamente, as que se seguem (QUADRO 1)

Quadro 1 – Mudanças na docência universitária, segundo Masetto (2003)

Aspectos mudados	Antes	Hoje
No processo de ensino-aprendizagem	Preocupação total com a transmissão de informações e experiências.	Busca do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos; de aperfeiçoar sua capacidade de pensar; de dar significado para o que é estudado; de perceber relação entre o que é dado em sala de aula e a atuação profissional; de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento. *Espera-se* que o aluno: desenvolva, no curso superior, competências e habilidades esperadas de profissional capaz e cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade
No incentivo à pesquisa	1930: mudança de paradigmas visando integrar as diferentes áreas do saber e dos conhecimentos e a produção de pesquisas por docentes e alunos desses cursos. O contato com pesquisadores internacionais não poderia ser o único.	Proposta: formar o pesquisador, o cidadão e o profissional, com modificações na organização curricular. *Esperava-se* que o aluno: ingressasse na universidade, e não em um curso; que conhecesse a realidade brasileira de modo crítico e científico; que escolhesse, de forma mais amadurecida, uma carreira profissional para nela ingressar. *Esperava-se* que o docente: desse aulas, pesquisasse, produzisse conhecimentos, divulgasse, discutisse com seus pares os estudos feitos; que orientasse os alunos na aprendizagem de atividades científicas. 1938: objetivos anteriores passaram a iniciativas pessoais de alguns professores que entendiam ser essa a sua missão. 1968: criação do programa de pós-graduação no país com auxílio de agências financiadoras (Capes, CNPQ, Fapesp, FINEP e organizações internacionais), aumentando muito o número de mestres e doutores. (Esses efeitos atingiram a graduação?)
Na parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem	Na maioria das situações, o professor ainda é transmissor de informações, dando aulas expositivas.	Alguns professores dão ênfase ao aprendiz como sujeito do processo, incentivando a pesquisa na graduação e apresentando mudanças na comunicação entre ambos. *Espera-se* que essa parceria incentive a motivação e interesse do aluno pela matéria e que o aluno veja no professor um aliado para a sua formação, sentindo-se sujeito do processo
No perfil do docente	De especialista para mediador da aprendizagem; o foco sai do professor e vai para o aprendiz e os dois tornam-se parceiros e coparticipantes de um mesmo processo. Mudam-se as competências básicas e necessárias para se realizar a docência, com profissionalismo.	Exige-se do professor pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização para incentivar os alunos a pesquisar. O aprendiz exige coerência entre o que o professor exige e o que ele faz. *Espera-se* que tal atitude leve o professor a explorar novos ambientes de aprendizagem com seus alunos e a repensar e reorganizar o processo de avaliação; que o aluno supere suas dificuldades e aprenda.

Fonte: Organizado pela autora, a partir de artigos de Masetto (2003)

A didática do ensino superior não pode ser tratada apenas a partir de procedimentos voltados para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Segundo Gil (2006), as principais dificuldades com as quais se deparam os professores de ensino superior não dizem respeito especificamente à formulação de objetivos, à seleção de conteúdos, à determinação das estratégias de ensino ou a procedimentos a serem adotados na avaliação de ensino. Elas se

referem mais à maneira como os professores se relacionam com os estudantes, com seus colegas, com a instituição e com a própria disciplina que lecionam.

Essas questões não são de fácil resposta, porque envolvem considerações sobre bem e mal, justo ou injusto. Enfim, referem-se a valores, não tendo, portanto, respostas definitivas, pelo risco de serem denunciadas por possíveis vieses ideológicos.

As questões éticas subjacentes à didática do ensino superior devem ser consideradas, entre outros motivos, pelo poder que o professor exerce no desempenho de suas funções. Cabe, assim, a ele responsabilizar-se por esse considerável poder, usando-o, efetivamente, para auxiliar o aluno no alcance dos objetivos educacionais.

No caso do professor universitário, muitos trabalham em tempo apenas parcial, desenvolvendo outra atividade, vista em muitos casos como a principal, pelo menos em termos de dedicação e rendimentos. Ao pensarem em um código de ética, a primeira imagem que lhes vem à mente é da sua outra profissão. Mas também os professores não universitários no Brasil não têm um código de ética nem dispõem de uma ordem ou conselho federal, entidades que costumam funcionar como tribunais éticos (GIL, 2006).

Os sindicatos da classe, embora atuantes, têm focado mais suas ações em melhores condições de trabalho para seus associados e lutam pelos direitos da categoria, motivo pelo qual as associações de professores não adotaram ainda um código de ética nacional. Em 2004, em Porto Alegre, o 4º Congresso Mundial Internacional de Educação debateu a criação de um código de ética como orientação para professores de todo o mundo, iniciativa que, embora pareça utópica, já existem em outras temáticas. O mesmo autor acredita, entretanto, que os professores universitários brasileiros devam elaborar um código de ética da sua categoria (a exemplo de outros países, como EUA e Canadá). Esse código não teria caráter prescritivo, mas orientaria condutas nas relações dos professores com estudantes, com outros professores, com a instituição de ensino e com a própria disciplina lecionada.

No que tange ao ensino da disciplina, o principal cuidado que o professor deve ter prende-se à necessidade de assegurar-se de que o conteúdo da disciplina que ministra esteja atualizado, significativo para os estudantes, compatível com o seu nível e ajustado aos propósitos do

curso. É importante que o professor tenha competência pedagógica e saiba formular objetivos apropriados e dominar métodos e técnicas de ensino, escolhendo os mais adequados, e que desenvolva suas atividades considerando a diversidade crescente dos estudantes. Essas são ações difíceis, especialmente para professores que não obtiveram formação pedagógica e que devem, portanto, buscar suprir essas deficiências mediante a leitura de obras especializadas e a participação em conferências ou cursos (GIL, 2006).

Quanto ao desenvolvimento dos estudantes, é de responsabilidade do professor favorecer o desenvolvimento intelectual do aluno, particularmente no domínio das competências essenciais. Suas aulas devem favorecer a aprendizagem e também encorajar o desenvolvimento da autonomia, da liberdade de pensamento e da expressão de suas ideias.

O professor precisa estar aberto às necessidades físicas, psicológicas e culturais dos estudantes, que podem ser muito diferentes das suas. Deve considerar bem-vindas as considerações em sala de aula. Os professores falham quando não dominam adequadamente os conteúdos e as técnicas adequadas para o alcance de objetivos, quando coagem os estudantes a adotar determinado ponto de vista, não possibilitando interpretações alternativas e quando adotam atitudes preconceituosas em relação aos estudantes (a autoestima dos estudantes e, consequentemente seu desenvolvimento intelectual podem ser afetados por comentários de professores ou posturas que indicam menosprezo ou indiferença). Os professores podem ainda falhar – e a possibilidade de punições legais, - quando assumem a autoria plena de trabalhos que foram feitos com a colaboração dos estudantes - ou que solicitam a elaboração de trabalhos que têm mais a ver com seu interesse pessoal do que com os objetivos do curso (GIL, 2006).

Ainda para o mesmo autor, para além de um princípio ético, uma situação prevista em lei é o direito dos estudantes à privacidade. O registro de notas e de freqüência e as comunicações privadas entre o professor e os estudantes devem ser tratados como material confidencial, só podendo ser divulgados com o consentimento do estudante ou em decorrência de situações pedagógicas legítimas. Pela mesma forma, a discussão de situações pessoais dos estudantes com outros professores ou pessoas alheias ao estabelecimento de ensino deve ser evitada, a não ser que possam contribuir para o seu aperfeiçoamento ou se justifiquem por uma boa razão.

O professor universitário deve ter a consciência de que alguns tópicos apresentados em classe por meio de projeção de filmes, por exemplo, podem ser delicados ou constrangedores, podendo provocar desconforto nos estudantes. Nessas situações, o professor deve deixar claro que a apresentação é necessária ou importante para o desenvolvimento da disciplina e dar oportunidade para que os estudantes se manifestem, colocando suas posições, discutindo o tema e, até, propondo alternativas outras de abordagem (GIL, 2006).

Também relacionamentos de amizade muito intensos devem ser evitados entre professor e estudante, porque podem conduzir a um favoritismo real ou percebido pelos estudantes, o que pode prejudicar o relacionamento com outros estudantes. Lecionar para parentes, amigos íntimos, clientes ou pacientes também pode conduzir a situações desconfortáveis. Alguns códigos de ética sugerem, nesses casos, avisar ao superior para que outras disposições sejam preservadas.

A avaliação é necessária e deve ser honesta e o mais objetiva possível. É necessário que o professor esteja suficientemente informado sobre as vantagens e limitações do método utilizado. Antes da avaliação, devem ser esclarecidos para os estudantes quais critérios serão usados, além de garantir que as notas não serão atribuídas em decorrência de competências não adquiridas por falta de abordagem suficiente no curso.

Para Gil (2006), no meio acadêmico as obrigações do professor são com os estudantes, mas também com colegas, os quais devem ser tratados com respeito e cujos direitos devem ser defendidos no sentido coletivo e no individual. São frequentes nesse meio as situações em que colegas sofrem julgamentos. É necessário que o professor se muna de justiça, objetividade e confidencialidade, para evitar prejuízos. A cooperação entre colegas é necessária. Por exemplo, em dias de aplicação de provas, pelo grande número de alunos em sala, sendo necessário que o professor aja como se a classe fosse sua. Cada professor deve atentar-se para os débitos profissionais e intelectuais em relação aos colegas, - por exemplo, reconhecendo a participação de colegas em sua produção científica. Não há que deixar de conferir o crédito a colegas em publicações científicas (GIL, 2006).

Os professores deparam-se, muitas vezes, com problemas de abuso de poder, base de vários problemas éticos, favorecidos pela natureza especial da relação que se estabelece entre

professores e estudantes. Mas há outras formas de abuso de poder além do assédio, como exigir que os estudantes se envolvam com atividades pouco ou nada relacionadas com o objetivo do curso e fazer comentários depreciativos em relação a determinados grupos populacionais (McKEACHIE, 2002, *apud* por GIL, 2006).

Entre as questões éticas no exercício da docência superior, encontram-se, ainda, os casos de recebimento de considerações especiais e de benefícios pelo professor em decorrência de sua posição ou autoridade. Um exemplo seria a adoção de livro didático não muito adequado ao conteúdo da disciplina visando a benefício conferido pelo editor ou aceitar convite para evento em homenagem a um estudante. Tais situações caracterizam-se como de envolvimento possível do professor com situações delicadas, o que deve ser de grande consciência do professor.

O relacionamento do professor com os funcionários da instituição deve apoiar-se na justiça e no respeito, não os colocando em situações que criem dilema ético ou legal para eles, como solicitar a reprodução ilegal de material nem buscar acesso a material confidencial, e tampouco fazer pedidos que lhes criem problemas pessoais ou administrativos, como solicitar a execução de uma tarefa que não faz parte de suas atribuições e pedir que realizem trabalho particular durante o expediente, mesmo que mediante remuneração (GIL, 2006).

Um dos pontos fortes na relação professor instituição é o "vestir a camisa", situação na qual o professor é convidado a assumir uma responsabilidade coletiva, a trabalhar para o bem da universidade como um todo e a respeitar a missão, as políticas, os objetivos, os padrões e as normas da instituição em que leciona. Descrevendo a situação, tem-se que os estudantes escolheram a instituição em função de suas políticas e objetivos. Se a conduta do professor conflitar com os princípios definidos pela instituição, ele não contribuirá para o desenvolvimento dos estudantes. Esse é um tipo de relacionamento difícil, porque a relação estabelecida entre esses dois atores é no âmbito trabalhista, caracterizada, muitas vezes, por desconfiança. Além disso, nem sempre a conduta das instituições de ensino superior coincide com os princípios de seu discurso. Um exemplo seria o daquelas que, para obterem privilégios, apresentam-se como entidades sem fins lucrativos quando não o são na realidade (GIL, 2006).

Confirmando a posição de vários dos autores já mencionados, um dos papéis do docente de ensino superior é coordenar o aprendizado de conteúdos, mas o seu papel formador de educador, de compromisso para com as pessoas, é, muitas vezes, o que fica mais forte na lembrança dos alunos. É interessante citar Rubem Alves ao comparar, de forma metafórica, o educador com o professor:

> Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a Educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.
>
> Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidades descartáveis, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis. De educadores para professores realizamos o salto de pessoas para funções (RUBEM ALVES, 1983, p. 17-18).

O desenvolvimento da atividade docente universitária apresenta aspectos comportamentais e de valores essenciais para uma boa avaliação profissional, os quais estão diretamente relacionados com a identidade profissional, como será visto.

A carreira é uma construção consciente ou não do indivíduo, e por isso reflete muito de sua identidade. O indivíduo tem características que o identificam, que o definem em sua inserção no grupo social. Essa identificação pessoal insere-se em um processo social com determinações histórico-temporais que influenciam suas escolhas profissionais. A identidade é o tema do próximo item, com vistas ao entendimento da identidade profissional.

3 IDENTIDADE E A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Neste capítulo abordam-se os paradigmas e conceitos relativos à identidade e à sua formação, os tipos de identidade, a relação e integração entre eles, com ênfase maior na identidade profissional, as noções de socialização e sua importância para a identidade e a identidade do professor universitário.

3.1 Paradigmas e conceitos

Os antigos paradigmas que orientavam a ciência são hoje substituídos por premissas e noções guiadas por reflexões filosóficas sobre a ação social e sobre a subjetividade. O paradigma atual envolve a reflexão sobre como o ser humano emerge como sujeito e sobre como ele é "participante de" e "participado" pelos desenhos sociais (MACHADO, 2003).

Em sentido amplo, subjetividade significa tudo o que é relativo ao sujeito (FERREIRA, 2000, p. 21). A abordagem sócio-histórica da subjetividade busca responder ao desafio da psicologia de ter como objeto o homem concreto, considerado síntese de múltiplas determinações, somatório de razão e emoção, pensamento e afeto, vinculado tanto à família quanto ao trabalho. O homem como um ser sócio-histórico é visto em todas as suas expressões: as visíveis (seu comportamento) e as invisíveis (seus sentimentos), as singulares (por que ele é o que é) e as genéricas (por que são todos assim). Essa constituição humana, que envolve o físico, o pensamento, o afeto e a ação, é sintetizada na ideia de subjetividade (BOCK, 2005, p. 23), que é construída ao longo da experiência humana de vida social e cultural e de sua atuação no mundo (GOULART, 2007).

Comparando identidade e subjetividade, a identidade é definida com base no conjunto de características que o indivíduo possui (cor da pele, gênero e idade, entre outros); e a subjetividade é construída à medida que o indivíduo toma consciência de si no contato com as pessoas com as quais interage (o indivíduo percebe que é pobre porque vive no meio de outras pessoas que têm as mesmas determinações sociais que ele; percebe que é

negro, mesmo tendo pele branca, porque vê, em seus antecedentes o traço da negritude, por exemplo). A subjetividade se apoia na consciência social e também na consciência de classe (LANE, 1984).

Em sua origem latina, a palavra *identidade* tem como radical o termo latino *idem*, que Heidegger (1971) compara com a designação "*to autò*", em grego, que significa "o mesmo". A partir de reflexões de Hegel e Heidegger, considera-se o conceito de identidade nos contextos psicológico e sociológico. Psicológico porque a identidade é um conceito ligado ao contexto subjetivo, de acesso exclusivo do próprio indivíduo; sociológico, porque a identidade, embora apresente características individuais e subjetivas, denota sua origem nas relações que o indivíduo estabelece no contexto social.

Para os interacionistas Berger e Luckmann (1966), os indivíduos passam por processos de socialização durante sua vida. Um desses processos é o de construção de *identidade,* que se forma na sociedade. Como a sociedade é mutável, também a identidade tem caráter dinâmico. A identidade, como um processo relacional e dinâmico, envolve a noção do indivíduo como membro de uma sociedade que instaurou uma cultura, inserindo-se e tornando-se dependente de um determinado grupo social, que define, em parte, sua conduta (ENRIQUEZ, 1994).

Ao se conscientizar de sua condição e assumir responsabilidade por seus atos, o indivíduo passa a ser considerado sujeito. Seu objetivo ao fazer isso é se abrir ao mundo e tentar transformá-lo. Ele tenta introduzir a mudança em si mesmo e nos outros. Passa por "metamorfose de si mesmo" e, consequentemente, da realidade em que vive. Quando entende a dinâmica identitária que experimenta em sua vida, tem a possibilidade e a capacidade de se transcender. Então, participa ativamente da transformação da realidade em que se insere. É essa inconformidade do indivíduo, simbolizada por sua transformação em sujeito que, hoje, dá importância maior ao estudo da subjetividade humana para a dinâmica da sociedade e das organizações (ENRIQUEZ, 1994).

A identidade é um elemento-chave para a compreensão do próprio indivíduo e da realidade subjetiva, porque é formada por processos sociais. Em um sistema social, inclusive nas organizações, a identidade ajuda o indivíduo a se definir e a definir suas relações. Como

processo de socialização, a identidade pode ser reconstruída, por iniciativa do próprio indivíduo, ou mobilizada por fatores do grupo social, inclusive pelos grupos de trabalho.

Essas reconstruções surgem quando o papel do sujeito passa a ser o de "gerar o conflito, lutar e negociar para transformar as relações sociais da realidade em que vive". Para garantir sua segurança, as pessoas buscam assegurar uma identidade. Ela funciona como uma autodefesa diante das assimetrias de poder nos espaços sociais em que estão inseridos, inclusive no ambiente de trabalho (COLLINSON, 2003, p. 49).

As discussões sobre a identidade nascem na modernidade, quando, ao se constatar a subjetividade, reconhece-se sua existência. Tradicionalmente, a identidade relacionava-se a classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, oferecendo sólidas localizações para os indivíduos e estabilizando o mundo social (SOUZA SANTOS, 1991), Hoje, este conceito de identidade encontra-se em declínio, sendo substituído por novas e múltiplas identidades, tornando o indivíduo fragmentado e inseguro, como será explicado a seguir.

A noção de que os indivíduos não possuem uma identidade e sim múltiplas identidades, e que elas se constroem dinamicamente (ASHFORTH; JOHNSON, 2001) advém da constatação de que essa construção das identidades é influenciada por diferentes contextos e espaços, que envolvem as estruturas sociais, a cultura e o histórico das relações das pessoas. Nesses espaços, os indivíduos interagem (CARRIERI; PAULA; DAVEL, 2008).

A interação dos indivíduos e a noção de identidade como múltipla favorecem o entendimento dos vários papéis que os indivíduos assumem em diferentes momentos e lugares em que eles se relacionam com os outros. As identidades múltiplas e dinâmicas reconstroem-se continuamente na vida em sociedade (BRICKSON, 2000).

Identidades sociais possuem uma natureza discursiva (CHANLAT, 1996; LOPES, 2001). As diversas identidades construídas de maneira discursiva e negociada em variados contextos sociais podem ser contraditórias, inclusive, nos ambientes de trabalho. Essa natureza múltipla do *self* pode trazer ambiguidade e insegurança ao indivíduo (COLLINSON, 2003).

A visão sócio-histórica da identidade traz, por exemplo, contribuições de Bauman (2005, p. 33), para quem a globalização e o declínio do Estado-Nação causaram grande impacto na identidade dos indivíduos. Enfraquecem-se os processos de socialização, como família, trabalho e vizinhança. Ocorre o aumento da ansiedade, para encontrar ou criar grupos com os quais o indivíduo pode vivenciar o sentimento de pertencimento, "mesmo que seja na *web*", com o objetivo de facilitar a construção da identidade.

Explica Ciampa (2001, p. 156-157): "Identidade é história", e muitos personagens compõem essa história. A identidade pode ser compreendida como "uma articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, constituindo e sendo constituída por uma história pessoal".

Segundo Enriquez (1994), o conceito de sujeito ressalta a reflexão e o questionamento na busca de transformar a realidade. Para Morin (1996), o sujeito busca a proteção de si mesmo diante do ambiente externo.

Hall (1999) entende que essa busca por uma identificação como forma de proteção é característica do período da Modernidade. Para Enriquez (1994), essa busca é o momento em que os marcos identificatórios são perdidos, as identidades pessoais deterioram-se e as sociedades buscam redefinir identidades coletivas fortes.

De acordo com a visão psicológica de Dubar (1997), a construção da identidade é iniciada na infância e o processo de reconstrução é contínuo, por toda a vida. A identidade é produto de vários e sucessivos processos de socialização, que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. A construção da identidade depende do julgamento dos outros e também das próprias orientações e autodefinições do indivíduo. Nesse sentido, como resultado a identidade é uma noção simultaneamente estável e provisória.

Outros autores também percebem a identidade com caráter relacional, entre eles Pahl (1997, p. 174), porque "as pessoas se identificam com aquilo que dizem de si mesmas e que os outros dizem dela". Se existe uma relação entre a opinião do "eu" e do "outro", então há

possibilidades de reconstrução de identidades. A forma como o sujeito é visto pelos outros influencia sua percepção de si mesmo.

Dubar (1997) sustenta que o sujeito só pode se conhecer através do olhar do outro. Logo, para se analisar a identidade, deve-se estudar: a) a identidade para o outro: - processo relacional estabelecido pelo indivíduo com os outros: é o que o outro diz que o indivíduo é; e b) a identidade para si: - processo biográfico, por meio do qual o indivíduo diz quem é: é o que o sujeito diz que é.

Identidade para si (a) e identidade para o outro (b) são inseparáveis. A identidade para si encontra-se diretamente relacionada ao outro, mas sua ligação é problemática. São inseparáveis porque identidade para si é paralela ao outro e ao seu reconhecimento e problemática, porque a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu. O elemento intermediador é a comunicação, com a qual se conta para obter informações sobre a identidade que o outro lhe atribui, como ele o vê e, a partir dela, como fabrica a própria identidade. Nunca se tem certeza de que a percepção que o indivíduo tem de si mesmo coincide com a percepção do outro (DUBAR, 1997).

Para o mesmo autor, só se pode falar em identidade relacionando-a a determinado tipo de contexto social e época histórica. Identidades são, então, construções sociais e de linguagem, que se fazem acompanhar de racionalizações e reinterpretações.

No Brasil, os estudos sobre identidade tiveram contribuições de alguns autores, como: Nkomo e Cox Jr. (1999), Machado (2003), Carrieri, Paula e Davel (2008), Simpson e Carrol (2008), Bauer e Mesquita (2008), Ybema, Keenoy, Oswick, Beverungen (2009), Fernandes (2009) e Fernandes, Marques e Rocha (2009). Esses autores constatam que a identidade das pessoas se constitui a partir de sua experiência vivida em sociedade e nas organizações. Abordando diversas disciplinas como psicologia social, sociologia e ciência política, o conceito de identidade ganhou caráter transdisciplinar.

O conceito de identidade adotado neste trabalho considera que a identidade é uma construção de processos sociais, definida pelo conjunto de características que o indivíduo possui – aspecto psicológico (um conceito ligado ao contexto subjetivo, de acesso exclusivo do próprio

indivíduo). Este processo de construção inicia-se na infância (DUBAR, 1997) e pode ser reconstruído. A identidade é produto de vários e sucessivos processos de socialização, que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições – aspecto sociológico (CARRIERI; PAULA; DAVEL, 2008), pois determinado grupo social define, em parte, sua conduta (ENRIQUEZ, 1994). A construção da identidade depende do julgamento dos outros e também das próprias orientações e autodefinições do indivíduo – noção simultaneamente estável e provisória, com caráter relacional e dinâmico – múltiplas identidades (ASHFORTH; JOHNSON, 2001; SILVA; VERGARA, 2002; BRICKSON, 2000). "Identidade é história", e muitos personagens compõem essa história (CIAMPA, 2001, p. 156-157).

A relevância desse conceito para a compreensão do processo de constituição do sujeito é grande. A tendência é abranger a natureza sócio-histórica e a perspectiva mutável da identidade das pessoas. Nos estudos organizacionais, observa-se uma multiplicidade conceitual, favorecendo o desfazer de perspectivas de análise fundadas na identidade como um fenômeno unívoco e imutável (CARRIERI; PAULA; DAVEL, 2008).

A identidade é qualificada como identidade pessoal, referindo-se a atributos específicos do indivíduo, e/ou identidade social, referindo-se aos atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Há uma forte relação entre o individual e o coletivo, entre o indivíduo e a sociedade. Isso fica claro nas análises sobre as dimensões da identidade. Se identidade tem uma perspectiva relacional, o ambiente da organização é um campo fértil para a re(construção) de identidades.

3.2 Tipos de identidade

As palavras *identidade e sociedade* referem-se, respectivamente, a uma noção explicativa de sentimento pessoal, incluindo o sentimento de consciência de posse de um "eu", e a ideia de um homem inserido na sociedade, envolvendo a dinâmica das relações sociais. Originam-se daí os conceitos de identidade pessoal, social, organizacional e profissional, a partir das referências de socialização (MACHADO; KOPITTKE, 2002; MCDANIELS; GYLBERS, 1992; CHANLAT, 1995; FREITAS, 1997; BALASSIANO; SÁ, 2006;

COSTA; CAMPOS, 2006). Essas quatro dimensões são indissociáveis para o estudo da identidade, como se verá a seguir.

3.2.1 Identidade pessoal

É produto de uma construção psicológica. Refere-se à tentativa de explicação da construção do conceito de si, que orienta a ação individual. As variadas relações sociais que os indivíduos estabelecem durante a vida nos processos de socialização influenciam o conceito de si. Identidades pessoais dizem respeito a aspectos e critérios de cada indivíduo e suas particularidades. A identidade pessoal, como processo em construção, é definida pela intermediação constante das identidades assumidas e das identidades visadas (DUBAR, 1997).

Os estudos de identidade pessoal têm como referência autores como Charles Horton Cooley (1864-1929) e George Herbert Mead (1863-1931).

Charles Horton Cooley (1864-1929), que, em 1902, escreveu *Human Nature and the Social Order*, relaciona a sociedade e o indivíduo, entendendo essa relação como orgânica, na qual ambos são aspectos de uma mesma coisa. Vê como inseparáveis as vertentes da hereditariedade e da educação e entende o todo social como dependente de cada indivíduo. Esses membros, diferenciados, têm uma função especial. O espaço entre estes tipos de identidades é aquele de conformação do eu; ou seja, da construção da identidade. É nesse espaço que vão se processar as interações sociais e ocorrerá a participação dos outros na construção da própria identidade (DUBAR, 2005).

Em 1934, George Herbert Mead (1863-1931), com a obra *Mind, self and society* , torna-se o primeiro autor a descrever a socialização como construção de uma identidade social (*self*, para Mead). Essa identidade social existia na e pela interação ou comunicação com o outro. Para o autor, é fundamental reconhecer que o *self* não pode existir à margem da sociedade: em primeiro lugar, porque o *self* nasce com a experiência social (MEAD, 1973, p. 172). Em segundo lugar, porque Mead definiu a experiência social como o intercâmbio simbólico: por

meio da linguagem ou de gestos, as pessoas criam significados, algo que só a espécie humana pode fazer.

Os indivíduos buscam constantemente uma unidade subjetiva e adotam frequentemente padrões comportamentais direcionados para preencher as expectativas do outro sobre sua própria conduta. Nesse percurso, às vezes, vão contra sua autodeterminação (RICOUER, 1990). Se existe discrepância frequente entre o comportamento do indivíduo e a expectativa dos outros sobre ele, pode acontecer fragilidade e ruptura da unidade subjetiva (MOESSINGER, 2000). A construção da própria identidade é uma busca constante do equilíbrio entre aquilo que o indivíduo é e aquilo que os outros esperam que ele seja. Por intermédio do outro, o indivíduo reconhece-se, avalia-se e aprova-se. Nesse sentido, o eu só existe na relação e na interação com os outros (WHETTEN; GODFREY, 1998). Os seres humanos entendem o significado das ações de outros indivíduos, inferindo as intenções que existem por trás destas ações, interpretando-as (DUBAR, 2005; p. 117).

Cada indivíduo tem sua individualidade, construída junto com o autoconceito, que não se separa do *outro*. As experiências de socialização são a referência mais forte para a formação das identidades. Por meio das socializações, os processos de identificação são deflagrados e os modelos são construídos no imaginário de cada indivíduo. Elas dão suporte para o processo de internalização por parte daqueles que se identificam, porque a identificação "é a modelagem em pensamento, sentimento ou ação de um indivíduo sobre outra pessoa" (SAINSANLIEU, 1987, p. 305).

Quando vive tais experiências sociais, o indivíduo busca a noção de si, da presença subjetiva, na tentativa de definir as fronteiras de si, de preservá-las e de reencontrá-las. Explica-se assim a identidade como resultante de múltiplas identificações (MAFFESSOLI, 1998; MIRANDA, 1998). Dessa forma, as estruturas identitárias encontram-se renovadas sempre, com caráter dinâmico e múltiplo, construídas e reconstruídas o tempo todo. O indivíduo busca permanentemente organizar os vários processos de socialização que dão à palavra *eu* o conteúdo de diversos *eus*.

A identidade é uma luta entre o processo consciente e o inconsciente. Nela, os processos inconscientes refletem-se no consciente, gerando significados. Por meio dessa transferência, a

maturidade do indivíduo torna-se possível. Ao organizar o inconsciente, a identidade fortalece a individuação, oportunizando a formação de um autoconceito mais diferenciado. Nesse processo, a memória é importante para a construção da identidade, porque a representação de si é inseparável do sentimento de continuidade temporal (CHODOROW, 1989).

A continuidade e a consistência subjetiva são alimentadas pela dinâmica passado-presente-futuro (HAVILAND et al., 1994). A construção da própria identidade se dá a partir dos múltiplos mundos classificados, ordenados e nominados na memória, de acordo com a lógica do indivíduo e de sua categorização social (os seus iguais e os diferentes). Ao narrar o seu autoconceito, o sujeito ordena, segundo sua autoridade, os eventos que selecionou, consciente e inconscientemente, e registrou na memória. Passado, presente e futuro modelam as identidades, por meio das representações desejadas de si ou da idealização do *eu* (MARKUS; NURIUS, 1986).

Nesse processo, o *self* desejado é mobilizador de motivação para novas formas de identidade. Na relação entre o "eu" e o "outro", o reconhecimento de si mesmo precisa do reconhecimento do "outro". Mead (1973) propõe que a personalidade é formada por vários *selves*, que são aspectos diferentes que respondem a distintos aspectos da estrutura social.

A identidade atua como mecanismo regulador das interações sociais e da presença do outro na vida pessoal. Segundo Erickson (1994), psicanalista e antropólogo, a formação da identidade acontece devido à existência das diferentes fases do ciclo de vida. Assim, na infância e na adolescência é forte a influência dos outros na definição das identidades. Já na fase adulta as referências orientadoras das escolhas não se encontram tão disponíveis. Apesar disso, na fase adulta o indivíduo continua buscando referências, protótipos e modelos até conseguir um nível de composição entre a sua interioridade e a exterioridade, equivalente ao processo de individuação, mas nunca o indivíduo atingirá a plenitude do nível de interioridade porque sempre será necessário algum tipo de interação social.

Concluindo, o conceito de si é uma construção mental complexa, produzida pela relação dialética, na qual o indivíduo se considera, ao mesmo tempo, igual a seus pares e único na sua existência, na sua experiência e na sua vivência pessoal. Essas igualdades e desigualdades estão presentes em todas as tentativas de autorrepresentação por parte dos indivíduos.

Entende-se uma identidade bem construída como aquela que definiu os limites entre a individualidade e os grupos com os quais a pessoa se relaciona. O eu e o grupo encontram-se, então, reunidos na presença física, mas separados nos processos psíquicos, objeto de estudo da identidade social.

3.2.2 Identidade social

Caracteriza a maneira de o indivíduo construir o conceito de si, por estar vinculado a grupos sociais, por meio de interação com diversos grupos sociais. No plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos. Nesse sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal. Identidades sociais indicam as características da cultura e da sociedade em que o indivíduo se desenvolveu.

Em um grupo, a representação é comum a todos, devido às histórias vividas em conjunto e aos saberes comuns. As crenças são a característica mental de um grupo e representam a experiência comum de seus membros (DESCHAMPS et al., 1999). Elas norteiam a escolha dos meios e dos fins para as ações particulares e servem de critério de avaliação de acontecimentos. Elas ajudam no estabelecimento das fronteiras simbólicas do grupo e no fortalecimento da unidade do grupo (CUCHE, 1996). As pessoas atribuem um significado simbólico a objetos, comportamentos, pessoas e outros (interacionismo), o qual é desenvolvido e transmitido pela interação dos membros (HOWARD, 2000). É com base nessa interação que o grupo garante sua coesão. O grupo é a imagem de uma totalidade unificada. A identidade social leva à unidade e ao processo de identificação e distinção, por meio do qual cada indivíduo busca sua coesão e marca sua posição em relação a outros grupos.

Assim, a identidade social é um

> [...] processo de justaposição na consciência individual, uma totalidade dinâmica, em que os diferentes elementos interagem na complementaridade ou no conflito, pois o indivíduo tende a defender sua existência e sua visibilidade social, sua integração à comunidade, ao mesmo tempo em que ele se valoriza e busca sua própria coerência (LIPIANSKI, citado por RUANO-BORBALAN, 1998, p. 144).

A identidade social é um dos elementos da identidade pessoal. Está relacionada aos aspectos da socialização do indivíduo e dá a noção de referência de quem é o sujeito dentro das relações sociais (BERGER; LUCKMANN, 1985; HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

Ao longo de sua existência, as pessoas organizam e interpretam as experiências vividas, atribuindo-lhes sentido e compartilhando-o com os outros. As identidades são, então, resultantes das características do meio em que os indivíduos vivem, bem como da maneira como ocorrem as interações sociais (BRICKSON, 2000; COLLINSON, 2003; TAJFEL, 1982). No processo de socialização, o indivíduo aprende a se comportar em diferentes situações, por meio de relacionamentos e papéis socialmente definidos. As pessoas constroem identidades, associando-as ao fato de pertencerem a determinados grupos sociais. A família ocupa lugar especial nesse processo (TAJFEL, 1982).

Erving Goffman (1922-1982), interacionista simbólico escreveu *The presentation of self in everyday life*, lançado em 1959, e, mais tarde, *Estigma*. Em 1959, analisou as várias representações que o indivíduo apresenta a si mesmo e às outras pessoas, os meios pelos quais ele regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer diante delas. A *identidade social* é "a representação que um indivíduo dá a si mesmo por pertencer a um grupo"; é produto da interação dos mecanismos psicológicos e dos fatores sociais; é processo social dinâmico, que se constrói por semelhança e oposição e está continuamente em evolução, conceito com o qual concorda Tajfel (1982).

Os indivíduos, em situação de interação, "representam" de forma similar ao realizado pelos atores em uma peça teatral (GOFFMAN, 1922-1982). A identidade de um grupo apoia-se em uma representação social construída. Nela, uma coletividade toma consciência de sua unidade pela diferenciação dos outros (DUBAR, 1997), porque a vida no grupo cria um imaginário social (MAFFESOLI, 2000). A identidade social é constituída pela representação que o indivíduo faz dele mesmo em seu ambiente social (liga-se aos diferentes grupos aos quais ele pertence) e também aos grupos de oposição (aos quais ele não pertence) (ZAVALLONI citado por CHAUCHAT; DURAND-DELVIGNE, 1999).

Outra ideia que Goffman (1922-1982) apresenta é a de formação da identidade por vários *selves*, aspectos distintos que correspondem a diferentes aspectos da estrutura social.

A definição do outro e de si mesmo é muito relacional e comparativa. Logo, as referências dessa identidade são a necessidade do indivíduo de ser no mundo e a sua necessidade de pertencer a grupos sociais (ASHFORTH; MAEL, 1989).

A identidade social define o "*ser*" e o "*não ser*", o pertencer e o excluir (diferenciar) nas relações e interações sociais (HALL, 2000; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Ao pertencer a um grupo, o indivíduo tem a possibilidade de reduzir a incerteza subjetiva (HOGG; TERRY, 2000).

O significado emocional que permeia a relação entre o indivíduo e o grupo significa para o sujeito um estímulo afetivo, devido ao fato de ele se sentir integrante do grupo. As bases para a identificação social são o sentimento de pertencer e a sua autopercepção como membro do grupo, favorecendo uma orientação para a ação que combine com a sua participação no grupo. Aderir ao grupo demanda do indivíduo pensar, agir e sentir-se como integrante. Isso faz com que todos no grupo tenham uma mesma lógica de atuar nas posições sociais que ocupam (SAINSANLIEU, 1987).

Para Hogg e Terry (2000), esse sentido de pertencimento envolve, de um lado, um processo de despersonalização e, outro, reduz a incerteza, pois fornece ao indivíduo referências de como agir, pensar e sentir. Essas referências são particulares a cada grupo social, sendo difícil sua compreensão por um membro externo a ele (ASHFORTH; MAEL, 1989).

A identidade social é moldada sócio-historicamente; isto é, é definida pelos valores e conceitos vigentes em uma determinada época, em um universo simbólico determinado, tendo como referenciais os elementos institucionalizados de uma sociedade específica (BERGER; LUCKMANN, 1985; GUSTAVSSON, 2005). A identidade social é também associada a bases de poder, em constantes construções e desconstruções (DEETZ, 1994; ANTAKI; WIDDICOMBE, 1998).

Berger e Luckmann (2002) defendem que a identidade é construída com base nos movimentos de socialização de transformação social e, que quando nesses movimentos alternam-se a externalização e a interiorização surge a institucionalização (a padronização de ações habituais pelos vários tipos de sujeitos). As ações compartilhadas tornam-se habituais; ou seja, o processo de institucionalização torna-se referência para a ação individual e coletiva de todos os indivíduos. Esse processo é apreendido como algo marcado pela interpretação e pela capacidade reflexiva dos sujeitos que participam de sua construção. A socialização é, assim, construída socialmente, em grupos sociais, pela identidade dos sujeitos.

Os indivíduos fazem parte de vários grupos, que embasam de forma múltipla a categorização de si do indivíduo em variados momentos (LIPIANSKY, citado por RUANO-BORBALAN, 1998). A identidade social é constituída pelos traços positivos que o indivíduo assinala nos grupos e, também, pelos negativos, que precisam ser evitados. Os indivíduos procuram manter uma identidade social positiva, que está ligada aos grupos aos quais se vincula. Se a identidade social for insatisfatória, o indivíduo abandona o seu grupo e vincula-se a outros grupos. Em consequência, o indivíduo sacrifica sua vida pessoal, sua liberdade e seus recursos por causa de grupos que se tornam referências em sua identidade (WORCHEL, 1998). Traços negativos caracterizam a identidade negativa, projetada sobre o outro – por exemplo, o inimigo, o estrangeiro –, "o que permite purificar, unificar e confortar a comunidade, evitando os elementos que ameaçam a sua coesão social." (RUANO-BORBALAN, 1998, p. 146).

Ligados por um mesmo fundamento, os indivíduos procuram sua contextualização no tempo e no espaço, visando fortalecer suas identidades. O conceito de identidade social relaciona o processo cognitivo de categorização e vinculação social, e é "a estrutura psicológica que realiza a ligação entre o indivíduo e o grupo" (BAUGNET, 1998, p. 66). Há uma ligação entre a experiência afetiva advinda dos relacionamentos e a experiência cognitiva da descoberta de um sentido dado ao mundo, às coisas e à ação.

As identidades pessoal, social, no trabalho e organizacional são tratadas como construtos e sofrem influências mútuas e simultâneas na psicodinâmica do ser social (MACHADO, 2003).

A identidade social, definida por ser construída socialmente a partir das relações e interações que acontecem na vida social do indivíduo, está presente no espaço organizacional, dando corpo aos estudos da identidade organizacional.

3.2.3 Identidade organizacional

A identidade organizacional diz respeito à construção do conceito de si atrelado à organização onde o indivíduo trabalha. Envolve as diversas formas de relação do indivíduo com o trabalho. São as identidades sociais que relacionam as noções de identidade e de significado do trabalho.

São os principais representantes da identidade organizacional: Stuart Albert, David Whetten, Dennis Gioia, D.Kevin Corley, Marie Jo Hatch, Mauren Schultz, Petyerr Foreman e Michael Pratt. O estudo da identidade organizacional é novo: seus principais conceitos foram formados em 1985 (Albert e Whetten). Os primeiros estudos empíricos surgiram a partir de 1991, com Dutton e Dukerich, Gióia e Chittpeddi. Há discussões e contradições sobre esta temática na proposta que trabalha com referências da noção de *selfhood,* cuja característica central é associada à identidade individual. Nela, questiona-se a validade de serem transferidas essas referências para o nível organizacional. Isso porque, admitindo-se que ambas as visões da mente, individual e coletiva, são diferentes, a identidade muda com as mudanças situacionais, podendo, inclusive, haver múltiplas identidades. Nesse sentido, seria impossível estender os aspectos da construção da identidade individual para o nível da identidade coletiva.

A identidade organizacional constitui-se do processo, da atividade e de acontecimentos, por meio dos quais a organização se torna específica na mente de seus integrantes (SCOTT; LANE, 2000). Trata-se de um processo que envolve as crenças partilhadas pelos membros da organização sobre o que é central, o que a distingue e o que é duradouro na organização. É construída à medida que o indivíduo vai internalizando a crença de que a organização na qual está inserido é a mesma que era ontem, simbolizando a sua existência temporal (ALBERT; WHETTEN, 1985).

Os membros expressam a representação da organização por meio de comportamentos, comunicação e simbolismo. Integram o processo a idealização e a fantasia, que explicam a tendência de as pessoas se identificarem com as organizações, especialmente quando elas representam uma possibilidade de conexão com seus atributos e desejos pessoais. A identificação com a organização associa-se à realização de desejos dos indivíduos (MAEL; ASHFORTH, 1992). Os objetivos, a missão, as práticas e os valores presentes na organização ajudam a dar forma às identidades organizacionais, estabelecendo para seus integrantes as diferenças de uma organização para a outra (SCOTT; LANE, 2000).

Para Gioia (1986b) e outros, há diferenças entre a identidade individual e identidade organizacional, surgindo, ainda, a possibilidade de se postular uma identidade coletiva. Gioia, Schultz e Cooley trabalham os conceitos de identidade organizacional relacionados a imagem e a instabilidade adaptativa. Suas contribuições e as contribuições de autores que dão suporte às suas conclusões são relevantes, como se lê a seguir.

- Imagem é um conceito amplo, que inclui noções de formas pelas quais os membros acreditam que os outros veem a organização (DUTTON; DUKERICH, 1991).
- Há uma relação recíproca entre identidade organizacional e várias formas de imagem. Entre elas estão: reconsiderações sobre as bases do conceito aceito de identidade, que influenciam as formas de pensar sobre organizações e seus membros, mas especialmente sobre as formas pelas quais se pensa que as organizações mudam.
- Identidade organizacional é essencial, distintiva e fundamental para caracterizar uma organização, mas também é relativamente fluida e conceitualmente instável.
- Identidade é "algo fundamental, distintivo e central sobre o caráter de uma organização" e tratamentos posteriores sobre identidade organizacional estão sobre esses pilares.
- Há recíproca inter-relação entre identidade e imagem, que são noções multiníveis. Elas relacionam os aspectos individual e organizacional e podem influenciar o caráter e o comportamento das organizações e de seus membros.
- *Insights* referem-se à identidade pessoal versus a organizacional: tentam relacionar imagem organizacional e identificação. São conceitos chaves para descrever e explicar comportamentos individuais e organizacionais (ALBERT; WHETTEN, 1985).

Para Rindova e Schultz citados por Whetten; Godfrey (1998), existe uma complementaridade entre a identidade organizacional e a identidade corporativa, integrando as percepções interna e externa da organização. A imagem organizacional está relacionada com a formação da identidade organizacional. A identidade está associada à visão interna na empresa e a imagem está ligada também a uma visão externa. Daí que uma deterioração da imagem pode constituir um risco para a identidade organizacional. A imagem está associada à identidade corporativa (GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000).

A identidade corporativa é chamada de "identidade visual", que utiliza de formas visuais e foca na externalidade e nas percepções de mercado. A identidade organizacional se expressa por meio da palavra. Seu foco é interno, nas crenças dos membros da organização. A identidade organizacional gera um senso de identificação entre os membros da organização. A identidade corporativa favorece a diferenciação da empresa no mercado. Esses elementos caracterizam um processo circular, que envolve dependência mútua entre cultura, imagem e identidade (RINDOVA; SCHULTZ citados por WHETTEN; GODFREY, 1998).

A instabilidade da identidade vem principalmente das suas inter-relações com a imagem organizacional, caracterizada por fluidez. A imagem organizacional pode ser entendida como uma forma de os membros da organização acreditarem que existem outras formas de ver a organização. O processo de formação de imagens influencia externamente a *identidade organizacional.*

Para examinar o processo a partir do qual a identidade se torna relacionada e susceptível à influência da imagem, os membros, especialmente os da alta gerência, desenvolveram uma questão *self*-reflexiva, a partir do senso de "Quem somos como uma organização?" (ALBERT; WHETTEN, 1985) e comunicamos essa identidade para constituintes internos e externos.

Hatch e Schultz (1997) desenvolveram a noção de "Quem pensamos que somos?" ou, ainda, "Quem pensamos que poderemos ser?" que envolvem também questões reflexivas dos outros, "Quem eles pensam que nós somos?" e "Quem eles pensam que nós poderemos ser?"

No contexto organizacional, a identidade é fenômeno psicossocial: o sentimento de identificação do indivíduo com a organização atua como fonte simbólica de proteção, desencadeando processos emocionais, que tendem a contribuir para a criatividade no trabalho. No entanto, a identificação muito forte pode interferir negativamente na construção da identidade, pois, para ocorrer a consolidação da identidade, deve haver uma fronteira simbólica entre o eu, o grupo, o trabalho e a organização (GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000).

Para Hatch e Schultz (1997, p. 361), a identidade organizacional é "o produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional", que provê o material simbólico com o qual as imagens serão construídas e comunicadas. Na relação entre cultura, identidade e imagem, os autores entendem que a experiência de trabalho dos participantes da organização e a visão da capacidade de liderança dos níveis estratégicos da organização são os elementos determinantes.

O conceito de identidade é chave para explicar as organizações modernas. As relações entre identidade e imagem e a fluidez da identidade ajudam as organizações a se adaptarem às mudanças. A identidade organizacional envolve um entendimento coletivo, e não individual, dos membros da organização sobre os aspectos presumidos como centrais e relativamente permanentes que distinguem uma organização das outras. Logo, a identidade não é e nem pode ser rígida, mas aparenta reter continuidade em seus aspectos essenciais.

Depois dos estudos sobre identidade, os processos de gestão mudaram, caracterizando-se pela flexibilidade e pelo cuidado para com as imagens externas (CIAMPA, 2001).

De acordo com Fernandes, Marques e Rocha (2009), a forma como se construiu um processo de socialização ao longo dos anos reforçou a configuração de uma relação de dependência psicoemocional das pessoas para com as empresas. Como consequência, surgem crises na autodefinição das pessoas. A partir de 2000, quando foi deflagrado um processo de reestruturação das empresas, tem-se, um movimento de perpetuação do passado. Para estes autores, os intensos processos de socialização nas organizações reforçam fortes processos identificatórios caracterizados por uma dependência psicoemocional. Esses processos podem,

ainda, ameaçar a integridade das pessoas e da organização, resultando em crises identitárias e em movimentos dificultadores dos processos de mudança.

Fernandes, Marques e Carrieri (2009), em estudo de caso de uma empresa multinacional de tecnologia, observaram que na época de crescimento os empregados estabeleceram um estável senso de pertencimento com a empresa idealizada, amada e considerada prestigiosa. Como resultado, os autores perceberam a predominância de uma relação de dependência psicoemocional. Com a crise e a reestruturação ocorreu a desvinculação dos empregados para com a empresa, com instabilidade nos atributos e valores organizacionais. Perdendo o senso estável de pertencimento, a relação afetiva e a percepção de prestígio da empresa, as organizações contemporâneas em processos de mudanças frequentes e radicais perdem a conotação de espaços seguros com os quais as pessoas se identificariam. Diante dessa conclusão, observaram uma relação mais racional de troca de interesses.

Nos estudos organizacionais, outras classificações têm demonstrado a aplicabilidade dos conceitos relativos à identidade. Os conceitos de identidade no trabalho (SAINSAULIEU, 1987), adotados nesta pesquisa e de identidade organizacional (WHETTEN; GODFREY, 1998; BROWN; STARKEY, 2000; GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000; PRATT; FOREMAN, 2000; SCOTT; LANE, 2000) nas pesquisas sobre identidade organizacional têm como principal referência a idéia de que as organizações e seus grupos são categorias sociais. Seus membros percebem que são membros da organização: essas organizações existem na mente de seus membros e a identidade organizacional é parte da identidade individual deles. As autoimagens organizacionais influenciam as necessidades e os comportamentos coletivos e a ação dos membros da organização. Essas pesquisas desdobram-se em aplicações da identidade a vários outros campos (BROWN, 1996).

Na análise da identidade no contexto organizacional, considera-se que o agir e o interagir dão forma às identidades. Realizar e pertencer são condições para que os processos de identificação sejam desencadeados e gerem estímulos, por meio das novas descobertas e maneiras de realizar as atividades. Transformam, assim, o espaço organizacional em ambiente significativo para potenciação das existências. O grupo, o trabalho e a organização tornam-se as bases centrais de representação do eu para o indivíduo. Quanto maior o reconhecimento do indivíduo no trabalho realizado, no grupo ou na organização na qual o indivíduo

trabalha, maior é a força desses elementos na construção do conceito de si. Em consequência, o ambiente de trabalho se torna favorável à construção da identidade, com seus integrantes manifestando autonomia e segurança na realização de suas tarefas (MACHADO, 2001).

Talvez devido à pouca tradição no desenvolvimento dos estudos sobre identidade no âmbito organizacional e aos impactos que o trabalho exerce sobre a conformação das identidades, em muitos estudos as abordagens sobre identidade não têm sido devidamente delimitadas. Para Machado (2001), sobrepõem-se constantemente interações do indivíduo com diferentes grupos, com o seu trabalho e com a organização como fenômenos distintos. O que se observa, no entanto, é que, ao abordar a identidade no cenário organizacional em geral, os estudos raramente estabelecem a articulação necessária entre os planos mencionados, ou seja, o pessoal, o social e o organizacional.

Relacionando o indivíduo com a sua experiência de trabalho, a sua trajetória de carreira, tem-se a identidade profissional.

3.2.4 Identidade do trabalho ou identidade profissional

A identidade do trabalho ou identidade profissional, refere-se à construção do *eu* pela experiência do mundo do trabalho e pela articulação dos papéis disponíveis nas organizações. Envolve a experiência da estratificação social, das discriminações étnicas e sexuais e as desigualdades de acesso às diferentes carreiras profissionais. Neste conceito incluem-se as noções de identidade e de subjetividade, já descritas nesse estudo.

Segundo Sainsanlieu (1985), para que aconteça a construção biográfica de uma identidade profissional é necessário que os indivíduos entrem em relações de trabalho, participem de atividades coletivas em organizações e façam intervenções, pois funcionam como atores em "representações" (as rotinas de trabalho). Dadas essas condições, o autor define a identidade profissional como

> [...] maneira como os diferentes grupos no trabalho se identificam com os pares, com os chefes e com os outros grupos; a identidade no trabalho é fundada sobre representações coletivas distintas, construindo atores do sistema social empresarial (SAINSANLIEU, 1985, p. 342)

Relacionando socialização e identidade profissional, busca-se suporte nas definições da visão neomarxista de Bourdieu (1980a), que desenvolve duas versões de socialização. A versão institucional vê o sistema de ensino como aparelho de imposição simbólica da cultura burguesa, legitimando desigualdades sociais. Assemelha-se a um processo de impregnação das condutas pelas condições sociais. A versão representada pelos *habitus* de classe, incorporados ao longo da socialização, considera o ajustamento de condutas aos destinos mais prováveis, garantindo, subjetivamente, a reprodução legítima das posições de origem.

Na perspectiva de construção social da realidade (década de 1980), surgem conceitos e concepções de socialização, podendo ser representados pela abordagem construtivista de Berger e Luckmann (1966). Cada indivíduo deveria aprender a ser o principal "ator" na definição de si e dos outros, de acordo com o contexto. Para esses autores, existem dois eixos de identificação para uma pessoa/ator social: um é ligado à trajetória subjetiva, com interpretação de história pessoal, construída socialmente (socialização primária); e o outro é ligado ao contexto de ação e à definição de situação, em espaço e cultura determinados (socialização secundária). Cada pessoa se define com base na relação entre esses dois eixos, sendo, ao mesmo tempo, ator e produto de uma trajetória específica.

A socialização nunca é "totalmente bem sucedida... nem total e terminada" (BERGER; LUCKMANN, 1966; p.146). Os autores partem da noção de socialização secundária como interiorização de mundos institucionais especializados e de aquisição de saberes específicos e de papéis, direta ou indiretamente, arraigados na divisão do trabalho. Eles falam, neste caso, dos saberes profissionais, um universo simbólico formalizado que traz uma concepção de mundo norteadora das experiências do indivíduo. Os saberes profissionais são construídos e definidos em referência a um campo especializado de atividades.

Com isso, Berger e Luckmann favoreceram para que a socialização, como conceito, deixasse o âmbito escolar e infantil e passasse a ser também aplicada ao campo profissional e a outros. Aplicando-se a outros campos, relacionou-se a processos de mudanças sociais.

No contexto sociológico, os estudos sobre identidade são mais recentes. A identidade é vista não apenas como identidade individual ou psicológica, mas como uma identidade cultural e, até mesmo, social, como processo, ou "identificações em curso" (SOUZA SANTOS, 1991).

Vistos pela perspectiva sociológica, o trabalho, a organização e o grupo são aspectos da identidade social. Para Machado (2003), o trabalho é importante porque revela considerações no estudo da identidade social relacionadas ao espaço laboral (o outro e as relações sociais), à organização, à relação do indivíduo com ela e ao trabalho em si, tudo isso mediado pela cultura.

De acordo com os fundamentos do conceito de identidade, a socialização é uma aprendizagem da cultura, podendo diversificar tanto quanto as próprias culturas. Se a identidade está ligada a um atributo cultural, qualquer modificação neste atributo causa modificação na identidade (DUBAR, 2005).

Dubar (2005) desenvolveu estudos sobre a socialização incluindo a inserção do adolescente escolarizado no mundo profissional e na vida social do adulto. A socialização, significando construção de um mundo vivido, passou a ser um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades relativas a várias esferas da atividade humana - de forma especial, das atividades profissionais.

As relações de trabalho oportunizam experiências relacionais e sociais de poder. Essas experiências são importantes para a identidade. A identidade, então, é resultado de um processo relacional de investimento de si, no qual ser ator de si é um investimento que questiona o reconhecimento recíproco dos parceiros. Essas transações acontecem nas situações de trabalho, nas empresas, podendo influenciar diretamente as identidades de quem se envolve ou é envolvido nelas (SAINSANLIEU, 1985). Essas relações levam a mudanças.

Ciampa (2001), ao estudar a identidade, considerou a transformação como um processo inerente a qualquer ser humano. O grau de liberdade que um indivíduo tem para escolher, bem como de ser escolhido por uma personagem ou identidade, está diretamente relacionado com a quantidade de poder a que a personagem dá acesso. Relaciona-se também com a consciência. O indivíduo que muda usa a consciência, e o que resiste à mudança tende a

reproduzir repetições de experiências já vividas. Esse seria o critério para se reconhecer a transformação total do indivíduo em sujeito; ou seja, o uso que ele faz da consciência (ENRIQUEZ, 1994; MORIN, 1996; CIAMPA, 2001).

A esse processo de tomada de consciência, Ciampa (2001, p. 182) chama de "o devir do homem-sujeito", embora para ele o atingimento do homem-sujeito total é impossível. De outro lado, o autor acredita que há possibilidade de mudanças significativas e qualitativas na identidade e vê essas mudanças com o sentido de transformar um indivíduo em sujeito, mesmo não sendo de forma total.

As transformações da realidade subjetiva podem acontecer especialmente em situações de crise. Nelas, o indivíduo deve se conscientizar do caráter dinâmico de suas identidades e de seu papel no processo de "metamorfose de si mesmo" e, consequentemente, da realidade em que vive. Atuando, o indivíduo torna-se sujeito.

Situações de transformação são típicas de uma sociedade com mundos discrepantes tão acessíveis, como a atual. O grau de entendimento dessas situações de crise vai depender:

- da relação entre o contexto socioestrutural em que acontece a divisão social do trabalho;
- da distribuição social do conhecimento entre os indivíduos, pois essa dará suporte para que os indivíduos reflitam sobre e potencializem a transformação.

Formada por processos sociais, a identidade produzida pela interação do organismo com a consciência individual é, então, um elemento-chave para a compreensão da realidade subjetiva. Isso possibilita a ela atuar sobre a estrutura social, mantendo-a, modificando-a ou remodelando-a (BERGER; LUCKMANN, 1966).

O termo identidade, no vocabulário das ciências sociais, trata, muitas vezes, da situação de "crise de identidades", que podem se referir à dificuldade de inserção profissional dos jovens, ao aumento de exclusões sociais, ao desconforto diante dos processos de mudanças e a confusões quanto à identificação de categorias definidoras de si mesmo e dos outros. Traz incertezas em relação ao domínio de tentativas de reconstrução de novos padrões sociais,

visto que os antigos não se adequam mais e os futuros não foram ainda estabelecidos (DUBAR, 2005).

Ciampa (2001, p. 186) entende que a metamorfose da identidade humana pode levar à metamorfose das organizações e instituições. O sujeito, ao exercer seus papéis na dinâmica social, vive momentos de atividade e de reflexão e outros de passividade e conformidade. Para se entender a identidade, devem-se adotar posições de análise contingenciais, de acordo com cada situação, com cada organização e com cada grupo social.

Sobre a identidade profissional, Dubar (2005) observa processos identitários, combinando a identidade para si e a identidade para o outro. Para ele:

- a identidade para si é conseguida por meio da transação subjetiva (o indivíduo pode romper ou continuar com a identidade atribuída pela instituição onde trabalha, ou com aquela criada pelo indivíduo); e
- a identidade para o outro é oportunizada por uma transação objetiva (na qual o indivíduo se reconhece ou não se reconhece como membro de uma sociedade).

Combinando-se essas dimensões, a identidade profissional pode ser:

a) Identidade de empresa - encontram-se a continuidade com o reconhecimento. Nela, o indivíduo se define a partir da própria empresa que oferece perspectiva de promoção e carreira.
b) Identidade de rede – embora haja o reconhecimento do indivíduo pela empresa, tem-se a ruptura na dimensão subjetiva. Nela, o indivíduo foca-se na sua recapacitação profissional externa e na sua rede de relações.
c) Identidade de ofício – pelo lado do trabalhador, existe uma continuidade, mas não há reconhecimento da empresa para ele. Profissionais de qualificação técnica podem desenvolver um bloqueio interno por causa desta combinação.
d) Identidade de fora do trabalho – há ruptura de vínculos entre empresa e funcionário, que não tem reconhecimento de uma organização. Consequentemente, desenvolve-se uma relação de exclusão do mercado de trabalho.

Sainsanlieu (1985) afirma que a construção das quatro identidades citadas (de empresa, de rede, de ofício e de fora do trabalho), típicas no trabalho, acontece devido à forte coerência entre lógicas de "atores" no trabalho e normas relacionais na empresa. No reconhecimento da identidade de empresas para com seus funcionários pelos e nos investimentos relacionais dos indivíduos, de um lado, estão os indivíduos, que desejam reconhecimento e identificação; de outro, as instituições, que disponibilizam *status,* categorias e formas de reconhecimento. Há, então, negociações de investimentos e administração de pertencimento, que envolvem o trabalho, a empresa, a formação do indivíduo, o cônjuge e a família.

As organizações, vistas como locais de multiplicidade de papéis, também são um referencial para os indivíduos, uma vez que é a partir delas que se tem acesso ao trabalho. Ter uma profissão pode dar às pessoas uma identidade mais forte ainda que aquela associada a ter um emprego específico: por exemplo, o indivíduo pode ser um mecânico ou um dentista (CALDAS, 1999, p. 8).

Para Sainsanlieu, (1997), as identificações do indivíduo na organização relacionam-se:

a) ao trabalho que realiza – quanto mais intensa, maior a probabilidade de promover a progressão profissional;
b) com a empresa – resulta em um sentimento de proteção por parte do indivíduo; e
c) com uma trajetória – representando uma identidade planejada, pautada num projeto pessoal que o indivíduo imagina para si no trabalho, a sua possível identidade.

Segundo Sainsanlieu (1997), influenciam ainda na construção das identidades no trabalho os tipos de relacionamentos aos quais o indivíduo se submete na empresa (muitas vezes, hierarquizados entre colegas ou com outras pessoas na empresa). Os sistemas de representação das empresas interferem no processo de constituição das identidades na organização. As representações ligadas à legitimação da autoridade na empresa, vinculadas às finalidades do trabalho e da empresa, estão diretamente relacionadas com o autoconceito no trabalho.

No trabalho, a socialização dos indivíduos é fruto da experiência das relações de poder, vividas no universo produtivo, que criam normas coletivas de comportamento e oportunizam

a construção de uma identidade no trabalho, entendida como "a maneira de elaborar um sentido para si na multiplicidade de papéis sociais, e de fazê-la ser reconhecida por seus companheiros de trabalho" (SAINSANLIEU, 1997, p. 217).

O tipo de relação de trabalho e de poder mantido na empresa interfere na construção de identidades. Por exemplo, em um ambiente com estrutura hierárquica rígida Sainsanlieu (1987, p. 334) observou que "[...] nas circunstâncias de total dependência e de incapacidade de se opor aos outros, colegas ou chefes, os indivíduos não podem senão interpretar sua experiência de trabalho de maneira imaginária, alucinatória e fantasmagórica".

O autor percebeu a tendência de os indivíduos se diferenciarem de seus inferiores e se identificarem com seus superiores, tentando reduzir a sua distância social. Esse tipo de identificação com os superiores pode ser interpretado como produto de uma avaliação permanente dos meios disponíveis para o indivíduo se opor à ordem estabelecida, reforçando a sua diferença no sistema social onde se insere. Mas "esses processos são entraves para o avanço e a igualdade entre pares, em face da tentação permanente do favoritismo" (SAINSANLIEU, 1987, p. 310), que pode se estabelecer entre os membros da organização, na tentativa de reduzir as desigualdades e dissonâncias.

Segundo o mesmo autor, a identidade no trabalho se dá também nos planos afetivo e cognitivo, porque viver sob uma estrutura institui uma espécie de mentalidade coletiva. Com essa mentalidade, o indivíduo se conforma, assimilando suas regras e normas de comportamento e criando vínculos afetivos com as pessoas com as quais convive no trabalho. Identificações por parte do indivíduo podem surgir desse processo, e elas podem conter significados distorcidos. Por exemplo, quando a autonomia do indivíduo na organização é reduzida é possível engendrar processos de identificação que tenham natureza projetiva. Nesses processos, o indivíduo se imagina no lugar do outro e busca a destituição do lugar ocupado, ou os significados de natureza introjetiva e imitativa. O indivíduo, nesse caso, copia o outro e procura viver a vida dele.

Ao se analisar e interpretar as percepções relacionadas aos contextos organizacionais e a realidades específicas, é possível verificar como o trabalho afeta e como ele é afetado pelas pessoas naquele ambiente. Há uma influência da importância percebida pelo indivíduo em

relação ao trabalho e à formação de sua identidade. Assim como o trabalho se modifica tecnológica, gerencial e socialmente ao longo do tempo, a própria identidade social se transforma. Para o homem, o trabalho é um elemento de construção de sua humanidade e vida (ENRIQUEZ, 1999; ARENDT, 2004).

O trabalho é modelador de identidades, tanto que quando há, por exemplo, uma situação de exclusão do trabalho, demissão ou perda do emprego surgem danos psicológicos para o trabalhador, podendo-se associar o desemprego à ideia de perda ou de dissolução da identidade (CALDAS, 1999). Por isso, a privação do trabalho traz sofrimento, golpe na autoestima e perdas nas relações com os outros, desorganizando a vida social (DUBAR, 2005). A perda do trabalho afeta a identidade, porque esse é um dos elementos que constitui o ser (ENRIQUEZ, 1999).

Em modelos organizacionais em que predominam modernas relações de trabalho e os indivíduos têm certa autonomia, Sainsanlieu (1997) pesquisou e analisou a identidade no trabalho. Constatou que no universo do trabalho há pluralidade de modelos identitários. Eles se distinguem especialmente pelos tipos de socialização compartilhada entre os indivíduos e por seus modos de integração na empresa. Há muitas formas de o indivíduo se definir com relação às situações de trabalho e muitos tipos de motivação afetam os indivíduos. O mesmo autor exemplifica que

> Quando os meios de ser reconhecido como autor do resultado do trabalho não são acessíveis senão em nível coletivo, porque cada um é muito fraco para sustentar sozinho uma relação de desafio, a racionalidade não é acessível senão ao preço de certo grau de fusão entre os desejos realizados por meio dos processos de identificação projetiva recíproca entre os pares. Quando, enfim, cada um dispõe de meios suficientes para obter sozinho o reconhecimento de suas ações pelos outros, o indivíduo pode conciliar por ele mesmo o desejo, a reflexão e a ação, a ponto de edificar uma lógica pessoal e particular (SAINSANLIEU, 1997, p. 335).

No ambiente de trabalho, a experiência oportuniza a construção das identidades e liga-se aos interesses pessoais e coletivos, permanentemente articulados nas organizações. Os arranjos sociais que acontecem nas empresas são dinâmicos e perpassam a memória de seus integrantes. Os indivíduos selecionam os relacionamentos que constituirão parte de seu universo relacional. Com isso, constroem as experiências e os relacionamentos com os quais enfrentarão as pressões que visam reforçar os espaços de poder na organização.

A identidade no trabalho determina muito do processo motivacional e participa também da construção de uma autoestima positiva. Consequentemente, a realização do trabalho e a esfera social organizacional são positivamente afetadas, podendo resultar em formas de trabalho mais criativas, que contribuem para integrar a subjetividade, a socialização e o trabalho (SAINSANLIEU, 1997).

Segundo Sainsanlieu (1997), a força dos processos de categorização na organização contribuirá para a maior solidificação da identidade no trabalho. Isso ocorre porque esses processos geram sentimentos de vinculação e diferenciação, que, por sua vez, favorecem uma visão simbólica de si como integrante de um espaço imaginário maior na organização. Acontece simultaneamente a ligação psíquica entre o indivíduo e a organização (a identidade organizacional) que pode, assim, ligar-se à identidade profissional.

A identidade não é dada pela posição social ocupada pelos indivíduos na instituição ou na categoria profissional à qual pertencem. Ela é construída a partir de incidentes e acontecimentos que a alimentam e a atualizam, dependendo das circunstâncias que lhe definem e dão formato. Assim, um mesmo grupo pode passar por várias configurações de identidade nos diversos períodos de sua história. Qualquer rearranjo ou alteração do ambiente técnico ou organizacional, ou fato especial, pode ameaçar essa configuração temporária ou definitivamente (BORZEIX; LINHART, 1996).

O ambiente organizacional deixa marcas profundas na contemporaneidade, o que Sennett (1999) denomina de "a corrosão do caráter". O autor percebe uma ansiedade que influencia os comportamentos, as tomadas de decisão e os projetos de vida, que levam a mudanças nos significados do conceito de trabalho. As organizações adotam o conceito de flexibilidade, estabelecem metas de curto prazo e visam à execução rápida de projetos. Com isso, dificultam as possibilidades de criação de raízes pelos indivíduos no trabalho e sua doação a essas atividades com lealdade.

Reduzidas as expectativas de retribuição à organização, os trabalhadores não mais constroem suas experiências profissionais em sintonia com seus objetivos pessoais. O foco é a mudança, que demanda dos indivíduos que assumam riscos, *a priori*, e que estejam permanentemente em estado de "teste" e de vulnerabilidade. Nesse sentido, mudam-se as perspectivas de

construção de carreiras, porque os empregos estão sendo substituídos por projetos e campos de trabalho. Tem-se que estar em movimento (SENNETT, 1999), requisito indispensável na modernidade.

Nesse processo, as narrativas identitárias foram destruídas, principalmente, pela flexibilidade, dificultando para os indivíduos a construção de uma biografia coerente e significativa (DUBAR, 2005).

Como um processo de construção em andamento, a identidade profissional é condicionada pelo emprego. Ela representa a identidade no trabalho e, principalmente, a projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a perspectiva de aprendizagem, na elaboração da formação. Os processos de modernizações tecnológicas e de mudanças organizacionais associam-se a um adiamento da saída da escola e acesso a um emprego, instável.

A primeira identidade profissional passa, frequente e sucessivamente, por ajustes e conversões. Nesse caso, sua construção deve se dar com base em um modelo flexível e amplo, favorecendo projeções de carreiras futuras, que podem ainda não existir ou, pelo menos, ser muito modificadas (SAINSANLIEU, 1997). Devido às muitas mudanças e ao fato de o emprego estar se tornando mais raro, o trabalho leva as pessoas a transformações identitárias (DUBAR, 2005).

A identidade profissional básica surge de características do mercado de trabalho, como o fato de a incerteza estar atingindo todas as faixas etárias, mulheres e homens, estudantes em qualquer nível de escolaridade, diplomados ou não, e uma alta taxa de desemprego. Com o risco de exclusão do emprego estável e a demanda por criação de estratégias pessoais e de apresentação de si, não são mais suficientes a escolha da profissão e a obtenção de diplomas. Torna-se necessária a construção pessoal de uma estratégia identitária que conjugue uma dinâmica eficiente à imagem de si, à avaliação das capacidades e à realização de desejos dos indivíduos (DUBAR, 2005).

A constituição de profissões específicas é outra dimensão da formação da identidade a partir do trabalho. Um exemplo de forma de pertencimento a um coletivo é a classe profissional

(GAULEJAC, 2002). A identidade no trabalho manifesta-se por meio do pertencimento e da exclusão (diferenciação) em termos de uma classe (ENRIQUEZ, 1999), de uma organização (CALDAS, 1999; MACHADO, 2003), de uma profissão (CALDAS, 1999; GAULEJAC, 2002) e da execução de uma atividade ou processo de trabalho (CIAMPA, 2005).

Ao se relacionar os quatro tipos de identidade explicados, parte-se da noção de que a formação da identidade é dinâmica e envolve permanente construção e (re)construção. Assim, embora cada uma das perspectivas apresentadas apresente sua especificidade, todas se complementam e influenciam umas às outras. Formam um processo de permanente interação, no qual acontecem contradições e similaridades, consequências do dinamismo e da complexidade do contexto social, o qual é sempre construído e reconstruído pelo meio social, ao mesmo tempo em que influencia, recursivamente, a construção desse meio (MACHADO, 2001).

O Quadro 2 apresenta uma síntese dos principais aspectos dos diferentes tipos de identidade.

Quadro 2 – Distinções entre níveis de estudo da identidade

Tipos de identidade	Objeto de estudo	Meios de construção	Período da ocorrência	Espaço de construção	Finalidade
Pessoal	A construção do autoconceito ao longo da vida do indivíduo	Diversos relacionamentos sociais em diferentes esferas bem como desempenho de papéis	Permanente, ocorrendo em todas as fases da vida	Múltiplos relacionamentos e papéis	Conformação do eu em direção ao processo de individuação
Social	A construção do autoconceito pela vinculação a grupos sociais	Interação a grupos sociais com finalidades diversas	Permanente na vida do indivíduo	Múltiplos grupos	Orientar e legitimar a ação por meio do reconhecimento e da vinculação social
Identidade no trabalho	A construção do eu pelas atividades que realiza e pelas pessoas com as quais tem contato no trabalho	Interação com a atividade e com as pessoas no trabalho	Na juventude, na idade adulta, até a aposentadoria	Múltiplas atividades e grupos profissionais	Contribuir para a formação da identidade pessoal e atuar como fator motivacional
Organizacional	A construção do conceito de si vinculado à organização na qual trabalha	Interação com uma instituição (valores, objetivos, missão e prática)	A partir da juventude, enquanto estiver vinculado a alguma instituição	Pode ocorrer em uma ou em múltiplas organizações	Incorporar as instituições no imaginário de forma a orientar a ação nessas organizações

Fonte: Organizado pela autora, a partir de artigos de Machado (2001).

Os vários níveis de estudo da identidade são complementares no processo de definição da identidade. A formação da identidade pessoal, com base no grupo, no trabalho ou na organização, envolve construção e desconstrução, porque o contexto social é dinâmico e complexo.

A formação do autoconceito, envolvendo concepções de grupo, do trabalho e das organizações, segue passos gradativos. É construída a partir de processos de identificação, originalidade e conformação, perpassados por emoção e cognição. O indivíduo identifica-se com os grupos aos quais pertence, com o trabalho que realiza e com a organização na qual ele trabalha. Esses elementos interagem entre si, configurando a autorepresentação do indivíduo (FIG.1). A organização é o produto do trabalho que nela acontece e dos grupos que a formam. Assim como grupos podem ser conhecidos pelo trabalho que realizam, o trabalho também engloba o imaginário do grupo (MACHADO, 2001).

Figura 1 – Integração entre os níveis de estudo da identidade

Fonte: Elaboração da autora, a partir de artigos de Machado (2001).

O indivíduo, à medida que amadurece, sente necessidade de construir uma identidade ligada a uma profissão e ao papel social que a acompanha. Entre esses papéis, encontra-se o de professor universitário, sobre o qual desenvolve uma identidade, tema do próximo item.

Buscando os aspectos comuns às duas variáveis desta tese, passa-se ao item de integração da carreira com a identidade.

3.3 Integrando a carreira e a identidade

A partir do exercício de papéis, os indivíduos constroem ativamente suas identidades. Os papéis referentes ao mundo do trabalho constituem uma estrutura identitária dos indivíduos (BAUGNET, 1998).

De acordo com Sainsanlieu (1997), a empresa representa um lugar de socialização importante para os indivíduos que nela trabalham. "Ela é uma verdadeira instituição secundária de socialização, a qual, após a escola e a família, modela atitudes, comportamentos, a ponto de produzir uma identidade profissional e social" (SAINSANLIEU, 1997, p. 219).

A universidade enquanto local de trabalho oportuniza socializações e o desenvolvimento de carreira, tendo como base a atividade docente. No caso das universidades públicas, as carreiras estão mais definidas, estabelecem progressões e deixam claras as atribuições a serem desenvolvidas e os critérios de avaliação. O foco docente nelas está na docência, na pesquisa e na extensão, e cada um desses direcionamentos da ação docente demanda características diferentes.

Na sociedade contemporânea, a afirmação das identidades passa a se apoiar predominantemente em bases individuais, mais que em aspectos mais coletivos, como a cultura, o status familiar e a religião. O sucesso na carreira ou a acumulação material são exemplos das bases individuais relativos à identidade profissional. O local de trabalho torna-se um espaço de reconhecimento de identidade social, dependendo da legitimidade dos critérios usados na identificação dos indivíduos. Esses critérios envolvem a legitimação dos saberes e das competências ligados às identidades (SAINSANLIEU, 1985).

A carreira docente pública envolve o empenho e o desenvolvimento individual, como também favorece a participação em questões coletivas no que tange à atuação em cargos administrativos e à participação em ações de políticas públicas e de classe. Nesse processo, tem-se um exemplo do que Sainsanlieu (1985) denomina "sujeito social". A forma de construção do sujeito social típico da Era Moderna favoreceu a constituição da concepção de identidade social ligada ao trabalho, sendo a "Era das Indústrias" um marco desse processo.

O trabalho é visto na Modernidade como uma atividade que modela e oportuniza sentidos, subjetividades e identidades, além de ser fonte de prazer e, ao mesmo tempo, de sofrimento. O trabalho é uma noção de centralidade na vida pessoal e as identificações profissionais são importantes referências na vida social (SENNETT, 2001; HARVEY, 1993; BAUMAN, 2005; HALL; MOSS, 1998; DEJOURS, 1993).

De acordo com Sainsanlieu (1997), a escolha da formação ou do emprego resulta de um percurso evolutivo apoiado em experiências passadas e das oportunidades do mercado de trabalho, presente e futuro. O autor reconhece, assim, o aspecto pessoal e o aspecto social da construção da atividade profissional do indivíduo. Essa é também a concepção de carreira, aproximando-se mais do tipo proteana, na qual o indivíduo busca se preparar para aproveitar as oportunidades percebidas e a elas se molda. Esse aspecto liga-se ao processo de formação da identidade profissional.

Na identidade no trabalho, articulam-se os seguintes processos:

- Identitário biográfico - reflete uma construção de identidades sociais e profissionais, em um tempo determinado, por indivíduos.
- Relacional – diz respeito ao reconhecimento, em um momento definido e em um espaço determinado de legitimação de identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si, propostos e expressos pelos indivíduos nas suas atividades.

Definem-se, assim, os componentes da carreira, em sua evolução pessoal, que considera as características da pessoa e suas influências culturais associadas às construções de saberes e de relações em um dado período de tempo e em um determinado local.

A partir dessa articulação, tem-se a projeção do espaço-tempo que identifica uma geração, a qual pode ser confrontada com outras gerações em suas trajetórias biográficas e em seu desenvolvimento no espaço (DUBAR, 2005). Essa articulação foi desenvolvida neste estudo comparando quatro grupos de profissionais em suas trajetórias de carreira e seus impactos para as construções de identidades profissionais.

Trabalhadas as questões sobre a identidade do docente universitário, passa-se ao capítulo **4.**

3.4 A identidade profissional na docência universitária

O ensino universitário vem sendo objeto de estudo por vários motivos, entre eles: acesso de um número maior de pessoas a ele, perfil de profissional que a universidade deve formar, como tornar o ensino superior mais eficaz e tecnologias mais adequadas a ele. Poder-se-ia acrescentar o conhecimento de como têm acontecido as identificações das pessoas que têm trabalhado na atividade docente universitária e sua identificação com essa atividade.

Nesse sentido, é importante preparar esses professores universitários que vêm procurando os cursos de mestrado e doutorado com esse objetivo. Essas pós-graduações, hoje, visam, prioritariamente, à formação de pesquisadores, não oferecendo disciplinas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas (GIL, 2006).

A maneira como o ensino superior está organizado no Brasil sempre privilegiou unicamente o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como requisitos para a docência de nível superior. O modelo implantado – francês-napoleônico/cursos profissionalizantes –, aliado à noção de que "quem sabe sabe ensinar", desprezava a didática do professor e voltava-se para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão, com disciplinas específicas.

Nesse contexto, a iniciativa do GIZ (grupo de desenvolvimento de estudos e práticas docentes na UFMG) é no sentido de cobrir a lacuna pedagógica na formação dos mestrandos e doutorandos, na UFMG.[10]

Clareiam-se, então, alguns conceitos.

Didática é um termo derivado do grego *didaktiké* ("arte de ensinar"), difundido por Comenius, no século XVII. As definições atuais reforçam as noções de ciência, técnica, arte de ensinar, "parte da pedagogia que trata dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente" (HOUAISS, 2001, citado por GIL, 2006).

---

[10] GIZ é um departamento da UFMG responsável pelo desenvolvimento de práticas do Ensino Superior. ...

Especificando termos, pedagogia é a arte e a ciência da educação; didática é a ciência e a arte de ensinar.

Ensina GIL (2006, p. 2):

> Didática é "o estudo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e de seus resultados" (MASETTO, 1991) e surge, segundo Libâneo (1994, p. 58), "quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes".

No modelo francês, experiências e conhecimentos profissionais eram transmitidos pelo professor aos alunos que não sabiam e que faziam, depois, uma prova, referência principal da avaliação (GIL, 2006).

No Brasil, durante muitos anos, os professores eram pessoas formadas em universidades europeias. Os cursos superiores cresceram e expandiram, aos poucos, e foi necessário ampliar o número de professores e as áreas de conhecimento. Os profissionais renomados foram convidados a ensinar a seus alunos a serem tão bons como eles eram (MASETTO, 2003).

Na universidade, o ensino de didática continuou, até a década de 1950, a privilegiar objetivos, temas e metodologias tipicamente escolanovista (o aluno aprende melhor por si próprio) (GIL, 2006).

A Escola Nova (1932) atingiu seu auge no Brasil em 1960, refluindo logo depois. Ela trouxe informações indiscutíveis para a prática de ensinar, como as modificações nos papéis do professor e do aluno, em consequência da compreensão de que a aprendizagem se dá na pessoa. É o indivíduo que aprende, dentre outras. Os professores, a essa época, não se sentiam preparados para assumir essa nova prática, mas também não queriam ser "tradicionais". A didática da Escola Nova centra-se na preocupação de como facilitar o processo ensino-aprendizagem, de forma a possibilitar ao aluno uma participação ativa neste processo, respeitando suas características, interesses e sentimentos, para que a escola seja um local prazeroso e que retrate a vida da maneira mais fidedigna possível.

Com base nesta proposta, o trabalho pedagógico acaba por confundir-se com o psicológico e torna-se secundário. O importante é ajudar o aluno a se conhecer, a se relacionar, a se autorrealizar (GIL, 2006).

No Brasil, a afirmação social dos professores é legitimada pela ausência de um projeto coletivo que mobilize o conjunto da classe docente. Surge em decorrência dessa carência uma atitude defensiva, que identifica os professores mais como funcionários do que como profissionais autônomos, descaracterizando o status de profissional docente.

Observa-se, segundo Ginsburg citado por Nóvoa (1992a, p. 23-24), que dois processos antagônicos influenciam a profissão docente: profissionalização e proletarização. A profissionalização é um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia. Já a proletarização provoca a degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. Na proletarização, destacam-se quatro elementos: separação entre concepção e execução; estandardização das tarefas; redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho; e intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Na busca pela redefinição de sua imagem, segundo Enguita (1991), nos anos de 1990 e em tempos anteriores os docentes viviam uma "crise de identidade", manifestada em conflitos experimentados na busca de seu estatuto social e ocupacional. Enguita (1991, p. 41) compreende a profissionalização como "expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e processo de trabalho". Esse processo poderá ser associado aos movimentos de greve e suas reivindicações, constantes na estruturação da carreira docente, já mencionadas nesse trabalho.

Dubar (2003, p. 51), apoiando-se em De Brandt, Dejours e Dubar (1995), enfatiza a centralidade do trabalho no "processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias". A apropriação e atribuição de um sentido ao seu trabalho é condição de autonomia e cidadania. Entretanto, quando este processo é perturbado o trabalho perde sua centralidade e a "crise social" atinge aspectos intensos, como preditores de "perda da identidade" e múltiplos sofrimentos.

Na categoria dos professores, não se observa consenso, nem mesmo na sociedade, com relação às competências, à organização da carreira, dentre outros fatores. Para Enguita (1991), a categoria dos docentes compartilha traços próprios dos grupos profissionais com características da classe operária. Esses traços poderão ser comprovados em vários pontos das análises de dados desta pesquisa, inclusive na grande diferença de perfil e na forma de ver a docência como carreira pelos quatro segmentos estudados.

Existem fatores que contribuem para sua proletarização, como

> o seu crescimento numérico, a expansão e a concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração Pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (DUBAR, 1991, p. 49-50).

No entanto, há fatores favoráveis à profissionalização, como: [...] a natureza do trabalho docente que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas [...] a igualdade de nível de formação entre docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação [...] e a enorme importância do setor público frente ao privado (DUBAR, 1991, p. 49-50).

Diante dessa situação, o mesmo autor entende que a categoria dos docentes se situa num lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões.

Outros autores, entre eles Tardif (2000, p. 8-9), acreditam que a crise não está circunscrita ao movimento de profissionalização na área da Educação, mas abarca todas as profissões, até aquelas que tiveram seus estatutos solidificados. Para o autor, essa crise desafia "o valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais".

Tardif (2000, p.16) entende que o termo *profissão* não é neutro, "nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto". Na Educação, acredita que a falta de unanimidade sobre o termo *profissão* deve-se ao fato de que "é uma

palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam". Portanto, para a compreensão do termo é preciso considerar as diferentes tradições.

Para Tardif (2000), o movimento pela profissionalização do ensino é quase internacional, abarcando a América do Norte, países de cultura anglo-saxônica, a Europa francófona e as correntes em países latinos. É um movimento que agrega os mais distintos setores e atores.

O que tem norteado o movimento de busca da profissionalização do ensino, a partir da década de 1980, é a tentativa de implantar as características do conhecimento profissional no campo do ensino e da formação de professores. Dessa forma, "a profissionalização do ensino representa um exercício de reformulação e renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, como também da formação para o magistério". O sucesso desse empreendimento colocará o ensino no rol das profissões associadas, por exemplo, à medicina, à engenharia e ao direito (TARDIF, 2000, p. 7).

A profissão de professor e a avaliação de seu desempenho são bastante complexas porque envolvem sua atuação em muitos papéis. Logo, caracterizar os papéis de professores universitários é sempre tarefa arriscadamente incompleta. Esses papéis tendem a se alterar frequentemente, aumentando a complexidade. Por muito tempo, o principal papel do professor era ensinar, mas hoje ele é visto como alguém que facilita o aprendizado.

De forma especial, o ensino superior é, tipicamente muito dinâmico, podendo os papéis dos professores universitários ser bastante ampliados (GIL, 2006). Alguns papéis que foram classificados são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Papéis do professor universitário

Característica	Detalhamento
Administrador	Planeja, organiza e coordena o processo ensino-aprendizagem.
Especialista	Atua em um determinado campo do conhecimento.
Aprendiz	Precisa constantemente se atualizar.
Membro de equipe	Precisa contar com a colaboração de seus colegas.
Participante	Ouve estudantes em relação a objetivos, estratégias, etc do curso.
Didata	Sua atuação envolve ciência, técnica e arte do ensino.
Educador	Agrega paciência, sabedoria, crítica e solidez de valores.
Diagnosticador de necessidades	Identifica necessidades para conteúdos corresponderem às expectativas.
Conferencista	Profere aula expositiva: informações, experiência pessoal e visão global da matéria.
Modelo professional	Os estudantes aprendem o que ouvem, o que praticam profissionalmente, conhecimentos, habilidades e atitudes exibidas.
Modelo de professor	Os professores se identificam com seus professores.
Facilitador da aprendizagem	Ajudam o estudante a aprender
Assessor do estudante	O professor deve ter informações especiais.
Mentor	O professor esclarece sobre variados aspectos que envolvem a profissão.
Avaliador	No contexto da educação moderna, a avaliação vincula-se ao processo de aprendizagem.
Assessor de currículo	O professor é responsável pela efetividade do ensino ministrado e pelo currículo.
Preparador de material	Compreende selecionar, adaptar e produzir recursos de ensino.
Elaborador de guias de estudo	Indica ao estudante o que deve aprender e como adquirir as competências necessárias para isso.
Líder	Mais que como autoridade formal.
Agente de socialização	Proporciona aprendizado de normas, valores sociais, especialmente os relacionados à vida profissional e à cidadania.
Instrutor	Atua especialmente em disciplinas práticas.
Animador de grupos	Considera o uso de jogos e simulações e técnicas de trabalho de grupo para facilitar a aprendizagem.
Planejador de disciplina	Compreende determinar objetivos, selecionar conteúdos, definir estratégias, recursos e técnicas de avaliação.
Coach	Apoia os alunos, ajuda a descobrir potencial de trabalho e a superar obstáculos para sua realização profissional e social.
Conselheiro	Ajuda os alunos a identificarem causas de problemas, necessidades de mudança na matéria, nos valores democráticos e nas práticas cidadãs.

Fonte: Elaboração da autora, a partir de artigos de GIL (2006)

Muitas são as tentativas de caracterizar o bom professor, mas, diante de tantos papéis, essas atribuições ficam mais difíceis.

Os primeiros passos são os pessoais: são apaixonados e dirigidos para a missão de professor; são positivos e reais (humanidade, empatia, respeito e justiça); e são professores-líder (afetam positivamente a vida de estudantes, pais e colegas) (GIL, 2006).

Em seguida, veem os traços relacionados aos resultados pretendidos: estão sempre alerta ao que ocorre na sala (administração e organização da classe, engajamento dos estudantes e administração do tempo); têm estilo (manifestação de estilo pessoal e único); são motivadores (confiam em sua própria habilidade para fazer a diferença na vida dos estudantes, mantendo expectativas e comportamento altos); e apresentam eficácia institucional (comunicadores competentes, com habilidades essenciais).

Os últimos referem-se à vida intelectual: detêm conhecimento teórico (dominam o conteúdo e os resultados pretendidos pela escola e sociedade); possuem a sabedoria das ruas (conhecimentos da experiência diária, conhecer os estudantes e a comunidade); e têm muita capacidade intelectual (são metacognitivos, estratégicos, reflexivos, comunicativos e responsivos).

As abordagens voltadas para traços pessoais recebem críticas por deixarem perceber que bons professores "já nascem feitos", mas ainda são creditadas (GIL, 2006).

Mudanças na concepção das características do professor do ensino superior refletem as seguintes consequências: não são mais suficientes a comunicação fluente e o bom nível de conhecimentos relacionados à disciplina a lecionar; o estudante de nível superior não precisa de nada a mais de seus professores (GIL, 2006).

Muitos desses professores exercem duas atividades: profissional de determinada área (predominante); e docente. Em sua maioria, esses professores não dispõem de preparação pedagógica; usam frequentemente as aulas expositivas, nas quais eles são a principal fonte sistemática de informações; aprendem a ensinar por ensaio e erro; estimulam a memorização; avaliam por meio de provas; e usam da nota como ferramenta de autoridade (GIL, 2006).

A qualidade do ensino superior depende de variáveis relacionadas aos alunos, aos professores e à organização do curso, que são relacionadas. A tendência da literatura dos últimos anos é de "relativizar" o papel do professor (GIL, 2006).

Recentemente, os professores universitários têm se conscientizado de que seu papel docente exige capacitação, própria e específica e competência pedagógica no exercício da educação (MASETTO, 2003).

Assiste-se hoje a um forte impacto da entrada da tecnologia na produção e socialização do conhecimento e na formação de profissionais, demandando, inclusive, uma revisão de carreiras profissionais. Durante muito tempo, a universidade concentrava a produção e a divulgação do conhecimento, sendo delas a fonte básica e única. A universidade era imprescindível para a atualização e a especialização de informações. Hoje, pode-se buscar a produção e a socialização de conhecimentos em outras organizações, centros, ambientes públicos e particulares, em computadores particulares, ONGs ou canais abertos pela telemática (MASETTO, 2003).

A prática do professor universitário se embasa em três aspectos: conhecimentos específicos relacionados à matéria; suas habilidades pedagógicas; e sua motivação.

O desenvolvimento de habilidades pedagógicas do professor universitário dá-se por cursos específicos ou por leituras individuais. Um fator complicador é que professores universitários, frequentemente, sentem-se desmotivados, porque são inibidos no uso de posturas mais criativas. Além disso, há dirigentes empresários que adotam a postura de ver o "cliente como um rei" e acreditam que é preciso encantá-lo. O professor, nessa situação, tem menos poder em relação aos alunos que pedem facilidades e sensibilizam os dirigentes, que têm receio de perdê-los. Os professores, então, buscam a simpatia dos alunos, o que se torna mais importante que a qualidade do ensino (GIL, 2006).

A subjetividade e a experiência sociocultural concreta dos alunos definem sua orientação de aprendizagem. Um professor de boa didática deve aprender a lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, percepções, práticas de vida. Deve se perguntar: Como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes?

O professor universitário trabalha, muitas vezes, com adulto. Para designar a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, popularizou-se o termo *andragogia*. A andragogia tem alguns princípios, entre eles: o conceito de aprendente (o que aprende é autodirigido), a necessidade do conhecimento (os adultos sentem-se mais responsáveis pela delimitação de seu percurso educacional), a motivação para aprender (o modelo andragógico considera motivações externas), o papel da experiência (os adultos aprendem a partir de experiências pregressas) e a prontidão para

o aprendizado (o adulto está pronto para aprender o que decide aprender). A prática docente do professor universitário pode melhorar se a ela forem incorporados esses princípios (GIL, 2006).

Entre os professores de ensino universitário, muitos não reconhecem a importância da didática para a sua formação. Como em todas as carreiras profissionais, devem ser feitas revisões com base nas próprias exigências feitas à docência do ensino superior. Para a formação continuada dos profissionais, novas capacitações são essenciais, por exemplo: adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa e cooperação (MASETTO, 2003).

Na sala de aula, o profissional de docência deve combinar suas habilidades pessoais com as exigências do ambiente e as expectativas dos estudantes, favorecendo o aprendizado mais agradável e eficiente. Deve ter conhecimentos e habilidades relativos à didática do ensino superior (GIL, 2006). O professor repassador de informações está sujeito a ser surpreendido com informações de que dispõem os alunos, as quais podem ter sido encontradas em sites desconhecidos do professor (MASETTO, 2003).

O professor universitário, hoje, precisa ter grande conhecimento sobre a área, habilidades suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz e uma visão de mundo, de ser humano, de ciência e de educação compatíveis com as características de sua função. É necessário definir, primeiro, um projeto de sociedade que veja a escola como transformadora da realidade na qual ela está inserida. Dessa definição virá a proposta pedagógica que leve o aluno a ser de maneira cidadã um transformador da sua realidade (GIL, 2006).

O ensino superior, em termos de conhecimento, precisa dialogar com outras fontes de produção de conhecimento e de pesquisa. Professores são "parceiros" e devem compartilhar seus conhecimentos com outros e, mesmo, aprender com outros, inclusive com seus alunos. Percebe-se a demanda por uma nova atitude, outra perspectiva na relação professor-aluno no ensino superior. Esse novo profissional deve saber conjugar imaginação e ação, capacidade para buscar novas informações e domínio de técnicas para lidar com essas informações, intercomunicação nacional e internacional via informática, capacidade para produzir conhecimento e tecnologia próprios. Esses recursos favorecem para que esse professor desempenhe sua profissão de maneira contextualizada e em equipes com profissionais da sua

e de outras áreas e ajudam-no a promover o desenvolvimento humano, social, econômico e político do País (MASETTO, 2003).

Essa, entretanto, não é a realidade para a maioria dos professores de ensino superior. Eles aprendem fazendo, ficando a pedagogia na dependência de que cada um consiga desenvolver-se. Muitos deles mantêm atitude conservadora, não têm incentivos para desenvolver sua capacidade pedagógica e nem têm informações sobre a pedagogia universitária.

Essa tem que lidar com novos conceitos, métodos e tem apresentado progressos: o ensino deixou de ser apenas a transmissão de conteúdos, porque o aluno procura informações complementares para resolver problemas concretos. Com uma participação mais ativa, o aluno demanda novas ferramentas e novos métodos. Tem-se, em grande parte, a transferência da ação educativa do ensino para a aprendizagem, e o professor torna-se um facilitador da aprendizagem (GIL, 2006). Isso tudo demanda postura e comportamento mais identificados com a atividade que desenvolve, uma vez que suas ações vão além da simples técnica de dar aulas ou de pesquisar.

Alguns professores veem os alunos como principais agentes do processo educativo e dedicam-se a identificar suas aptidões, necessidades e interesses. Visam ajudá-los a adquirir as informações das quais precisam para desenvolver novas habilidades e modificar atitudes e comportamentos. Dessa forma, instrumentalizam os alunos para buscar novos significados nas pessoas, nas coisas e nos fatos. Centralizam as atividades no aluno e atuam como facilitadores da aprendizagem. O professor do ensino superior, então, passa a ser um formador de pessoas, um preparador para a vida e para a cidadania e um treinador de agentes do progresso social (GIL, 2006).

Para que o professor do ensino superior encontre possibilidades de desempenhar esse papel, a faculdade (ou a universidade) deve rever seus currículos de formação de profissionais, orientada por demandas da sociedade discutidas com os especialistas da universidade, compatibilizando as mudanças necessárias com os princípios educacionais da instituição (MASETTO, 2003). O professor, ainda presente em todos os níveis de ensino, deve ser cada vez mais qualificado (GIL, 2006).

Para o profissional docente do ensino superior, destacam-se, portanto, as necessidades da formação profissional simultânea com a formação acadêmica, adotando currículos flexíveis e dinâmicos, que contemplem teoria e prática (não apenas relativa ao estágio). Cairiam por terra, assim, os currículos fechados, acabados e prontos. Isso implicaria a revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional, com um redimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos em cursos de graduação nos diversos ramos do conhecimento. A noção de formação profissional seria entendida como um processo permanente, que inicia na graduação e se dá durante a vida toda (MASETTO, 2003).

Em 1998, a Unesco deixou claro na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI* que os docentes do ensino superior devem ver a missão da educação como:

- "Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...] incluindo capacitações profissionais [...] mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade";
- "Prover oportunidades para a aprendizagem permanente";
- "Contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade [...] cidadania democrática, [...] perspectivas críticas e independentes. Perspectivas humanistas";
- "Implementar a pesquisa em todas as disciplinas, [...] a interdisciplinaridade";
- "Reforçar os vínculos entre a educação superior e o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade";
- "Novo paradigma de educação superior que tenha seu interesse centrado no estudante [...] o que exigirá a reforma de currículos, utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas";
- "Novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos";
- "Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais" (MASETTO, 2003, p. 16).

Os aspectos destacados na Declaração Mundial sintetizam as características da docência universitária. Passa-se ao capítulo **5**, que inclui a caracterização da amostra pesquisada.

4 METODOLOGIA

Muitas são as formas de se ter acesso ao conhecimento, como a ciência, a arte, a religião, a mitologia e o senso comum. No caso da ciência, a atividade básica é a pesquisa, que tem influência de crenças, paradigmas e valores do pesquisador. Como processo, a ciência busca a verdade, usando, predominantemente, a racionalidade (VERGARA, 2010).

4.1 Caracterização da pesquisa

O objetivo desta pesquisa consiste em analisar como os docentes universitários públicos percebem as construções e reconstruções de suas identidades profissionais ao longo da trajetoria de sua carreira como docente. Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa utilizou uma abordagem que se caracteriza como quali-quantitativa.

Diz-se que uma pesquisa é qualitativa quando, segundo Triviños (1987), o processo desta modalidade de pesquisa se desenvolve em interação dinâmica, retroalimentando-se e reformulando-se constantemente. Ou seja, as ideias expressas por um sujeito em uma entrevista, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros para explorar aprofundadamente o mesmo assunto.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa vem desenvolvendo uma identidade própria, ou várias identidades, e visa abordar o mundo "lá fora" e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais "de dentro" de várias formas diferentes, como analisando experiências de indivíduos ou grupos, podendo estas estarem relacionadas a histórias biográficas ou a práticas cotidianas ou profissionais as quais podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relatos e histórias do dia a dia. E pode ainda usar de investigação de textos, imagens, filmes ou música, ou traços semelhantes de experiências ou interações. Todas essas formas buscam detalhar a maneira pela qual as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que lhes está acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. Patton (1986) considera que a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de

que elas seguem a tradição "compreensiva", ou interpretativa; isto é, partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido a ser desvelado. Portanto, este tipo de pesquisa se revela como mais adequado para se buscar compreender o significado da carreira dos docentes em organizações públicas de ensino superior.

A pesquisa é também quantitativa quanto à abordagem, porque os dados coletados mediante um questionário foram submetidos a uma análise quantitativa. Segundo autores como Malhotra (2001), Mattar (2001), esta abordagem se caracteriza pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta quanto no tratamento das informações por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média e desvio-padrão, até as mais complexas, como coeficiente de correlação.

Os estudos quantitativos caracterizam-se, ainda, pela intenção de garantir precisão nos resultados e de evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, assim, maior margem de segurança quanto às inferências a serem feitas por conta dos estudos que serão realizados.

A escolha da pesquisa quantitativa e qualitativa para este estudo se justifica porque, com base em Moreira (2002), o delineamento de seu contexto e as características demográficas levantadas são prioritariamente objetivas e seu foco é na interpretação. Tem ênfase na subjetividade, tende à flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa, orienta-se para os processos, e não para resultados, preocupa-se com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência (de escolha e desenho das trajetórias de carreira) e reconhece o processo de impacto da pesquisa.

Considerando-se o critério de classificação de pesquisa proposto por Vergara (2010), quanto aos fins esta pesquisa é descritiva, pois se propõe a expor as características de determinada população e de determinado fenômeno ao tentar responder à questão: Como acontecem as construções e reconstruções de identidades profissionais de docentes universitários em instituições públicas em suas trajetórias de carreira?

A pesquisa descritiva, segundo Vergara (2010), visa expor os fatores de uma situação estudada e estabelecer uma relação entre eles. Gil (2002) realça que as pesquisas descritivas

geralmente são realizadas pelos pesquisadores sociais que pretendem estruturar o conhecimento para poder aplicá-lo no futuro. A autora deste trabalho pretende oferecer contribuições para que se compreenda melhor como os professores de universidades públicas constroem sua identidade profissional ao longo de sua carreira.

Quanto aos meios, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 187), a pesquisa de campo "é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou uma hipótese, que se queira comprovar". Este método apresenta a vantagem de sua aplicação ser simples e de os dados obtidos tenderem a ser confiáveis, porque as respostas são limitadas às alternativas mencionadas.

Finalmente, a codificação, a análise e a interpretação dos dados são relativamente simples.

4.2 Instrumentos de coleta de dados

A técnica utilizada para a coleta de dados apoiou-se em um questionário construído pela autora, fundamentado no referencial teórico adotado e com vistas a atender aos objetivos propostos e a responder às questões norteadoras. Gil (2002) considera que o questionário é uma técnica de pesquisa na qual as respostas a cada questão são categorizadas, oferecendo, a partir de percentagens, informações sobre a frequência de determinados fenômenos na população pesquisada.

O questionário foi submetido a um pré-teste aplicado a 10 doutorandos da UFMG e a 4 funcionários da mesma instituição, verificando sua validade, a fim de evitar as ausências de respostas em razão de perguntas ambíguas, solicitação de informações desconhecidas para grande parte dos respondentes e outras fontes de erro. Após esse processo, foi possível obter um questionário com mais confiabilidade das perguntas, o que indica que as respostas terão mais credibilidade.

Segundo Malhotra (2001, p. 179), os questionários podem ser apresentados de quatro maneiras principais: "entrevistas telefônicas; entrevistas pessoais; entrevistas eletrônicas; e entrevistas pelo correio". No caso desta pesquisa, a coleta de dados foi feita com base em questionários eletrônicos enviados aos sujeitos selecionados como representantes dos grupos de docentes envolvidos na pesquisa.

A versão final do questionário constitui o APÊNDICE A. Compõe-se de, aproximadamente, 50 perguntas, estruturando quatro versões, atendendo a cada um dos segmentos da amostra, mas com os mesmos focos nas questões propostas.

O questionário proposto tem questões abertas e fechadas, sendo que as fechadas foram transformadas em dados via estatística descritiva. As questões abertas foram analisadas por meio do método da análise de conteúdo. A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. As respostas foram analisadas a partir de sua frequência, organização e sentido comparado. O questionário foi formatado segundo o modelo do Google Docs.

No caso dos alunos do GIZ, eles produziram materiais visuais sobre suas percepções a respeito da docência universitária nos encontros presenciais, que foram também analisados e relacionados com os dados obtidos pelos questionários, formando um corpo de materiais de análise. Um material visual é uma forma de se ver o evento com os olhos dos participantes (FLICK, 2009).

4.3 Sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa é definido por Marconi e Lakatos (2003) como o conjunto de indivíduos que partilham de pelo menos uma característica em comum. No caso, o universo de docentes que atuam em universidades públicas no estado de Minas Gerais é de cerca de

10.000, segundo o Relatório Físico do Estado Brasileiro.[11] O sistema público universitário em Minas conta 14 instituições de ensino superior, sendo 12 federais, que funcionam de forma articulada. A maior delas é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A Unimontes é a principal instituição estadual.

A amostragem trata não apenas da seleção de pessoas participantes, das situações e dos lugares onde se espera encontrar essas pessoas. A amostragem qualitativa é concebida como forma de estabelecer um conjunto de casos, materiais ou eventos deliberadamente selecionados para se construir um *corpus* de exemplos empíricos, com vistas a estudar um fenômeno de interesse de forma mais instrutiva, dos sujeitos da pesquisa. Uma amostra deve ser representativa não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica. Nossos casos devem ser capazes de representar a relevância do fenômeno que se quer estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos. Devem-se ter casos comparavelmente centrais e também a variabilidade no campo de estudo e as diferenças no vínculo com a questão. Essa é a razão pela qual as estratégias de amostragem na pesquisa qualitativa são, muitas vezes, estratégias de seleção gradual. A amostragem deve ser orientada à coleta da heterogeneidade no campo, permitindo o máximo possível de comparações, podendo o procedimento ser alterado ao longo do caminho (FLICK, 2009).

A pesquisa foi desenvolvida de forma amostral, mas não se usou uma amostra probabilística, pela dificuldade de acesso ao número desejado de profissionais. Em vez disso, adotou-se a técnica de amostragem não probabilística, selecionando profissionais que se dispuseram a responder ao questionário proposto. Logo, foi uma amostra intencional por acessibilidade.

Os sujeitos desta pesquisa são representantes de quatro grupos, considerando os momentos da carreira docente:

a) representando os entrantes, mestrandos e doutorandos de quatro instituições: UFMG (participantes do GIZ, atuais alunos do Curso de Formação didática de Ensino Superior

[11] www.ipea.gov.br%2Fsites%2F000%2F2%2Fpresenca_estado_brasil%2Fdados_por_uf%2Fservidores_publicos_por_UF. Acesso em 20/10/2012.

no primeiro semestre do ano de 2012), Universidade Federal de São João Del-Rei, Universidade Federal Unimontes e Universidade Federal de Lavras;

b) professores selecionados a partir da característica principal de terem cinco anos na docência universitária em instituição pública;

c) profissionais com aproximadamente vinte anos de docência; e

d) professores que se aposentaram ou estão ainda na ativa após trinta anos em instituição pública.

A segmentação em quatro grupos levou em consideração o tempo de atuação na docência de ensino superior e atendendo às mudanças que se fizeram observar nas demandas profissionais em instituições públicas sobre esses profissionais. Assim, dois segmentos da pesquisa abrangem participantes que entraram e tiveram uma atuação antes das mudanças de 1996: os com vinte e os com trinta anos de atividade ou mais como professor. Dois outros segmentos abrangem docentes que entraram e atuam na carreira após as mudanças observadas a partir de 1996.

Esses sujeitos apresentam as seguintes características:

- grupo 1: formado por 55 respondentes que pertencem a 26 diferentes profissões em quatro áreas do conhecimento e têm idade variada entre 22 e 64 anos, sendo 26 deles doutorandos;
- grupo 2: formado por 8 respondentes, entre 29 e 40 anos, representando três áreas do conhecimento;
- grupo 3: formado por 14 respondentes, entre 36 e 60 anos, advindos de quatro áreas do conhecimento; e
- grupo 4: formado por 9 participantes, entre 56 e 74 anos, docentes em três áreas diferentes do conhecimento.

Quanto ao primeiro grupo, foram enviados os questionários pelos fóruns de participação no curso da UFMG e outros foram remetidos aos mestrandos pelas respectivas coordenações, com as quais foram feitos os contatos. Nos demais grupos, foi feito contato pessoal via e-mail ou telefone com o professor antes do envio do questionário por e-mail. Um dos respondentes

do último grupo respondeu em papel impresso. Posteriormente, suas respostas foram passadas para o Google docs.

As formas de administração de questionários são várias, tendo cada uma delas vantagens e desvantagens. O tipo *on-line* tem ganhado popularidade. Suas principais vantagens são: baixo custo e capacidade de atingir grandes áreas geográficas (MOREIRA, 2002).

Os quatro segmentos foram denominados de: entrantes – mestrandos e doutorandos; professores com cinco anos de trabalho; docentes com vinte anos de exercício; docentes que estão na profissão há trinta anos ou mais. Esse tempo foi considerado com aproximações de no máximo 1 ano e meio, a mais ou a menos.

A definição dos quatro momentos de dedicação à docência levou em conta as mudanças observadas nas demandas profissionais em instituições públicas sobre os professores e as fases de estruturação de sua carreira. Antes de 1996, as exigências em termos de mestrado e doutorado não eram rígidas e o cumprimento da atividade docente era mais voltado para a sala de aula e as relações com os alunos. Muitos professores eram convidados por profissionais mais antigos na instituição e depois eram feitos os ajustes burocráticos da entrada para a função pública. Nessa época, tinha-se também a figura do catedrático, já explicado anteriormente. Pertencem a esse período os dois primeiros grupos. Depois de 1996, passaram a ocorrer as condições de ter mestrado ou doutorado, as determinações sobre a pesquisa e a extensão, as perspectivas de parcerias no exterior em modelos diferenciados e as bolsas de fomento para a pesquisa. Pertencem a este período, os participantes com cinco anos de docência e os entrantes.

Os respondentes foram caracterizados a partir das variáveis *idade, gênero, área de atuação, curso de strito sensu em andamento, curso de graduação, ano de formado na graduação* e *se já fez disciplina de didática em alguma das oportunidades de formação profissional* (pós-graduação).

A Tabela 1 mostra a distribuição dos respondentes segundo a idade.

Tabela 1 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo a idade

Entrantes idade	Nº abs.	%	DU 5 anos idade	Nº abs.	%	DU 20 anos idade	Nº abs.	%	DU 30 anos idade	Nº abs.	%
22-28	21	38	29	1	12	36-40	3	21	56-59	1	11
29-35	14	25	33	2	25	41-44	1	7	60-63	3	33
36-42	7	12	36	1	12	45-49	3	21	64-67	1	11
43-50	7	12	37	2	25	50-54	3	21	68-71	3	33
51-56	3	5	40	1	12	55-60	3	21	72-75	1	11
57-64	3	5	Não informou	1	12	Não informou	1	7			
Total	55	100	Total	8	100	Total	14	100	Total	9	100

Fonte: Dados de pesquisa
DU – Docente Universitário.

As faixas de idade mais encontradas no grupo dos entrantes foram: de 22 e 28 anos, 38%; de 29 a 35 anos, 25%; de 36 a 50 anos, 24%; e de 51 a 64 anos, 10%. Há uma contribuição grande de respondentes jovens nesse grupo e os que têm mais idade, de forma geral, são os entrantes de universidades de fora de Belo Horizonte. Dos 8 participantes do grupo de docentes com cinco anos de trabalho, 2 estão com 33 anos e 2 estão com 37. Deles, 1 está com 29 anos, 1 com 36 e 1 com 40. Não informaram a idade, 1 professor. Dos respondentes com vinte anos de trabalho, 7 estão entre 36 e 50 anos e 7 estão entre os 51 e os 60 anos, caracterizando uma população mais madura. Não respondeu, apenas 1. Esse grupo abrange uma amplitude grande de idade, dos 36 aos 60 anos, refletindo que a entrada para a docência ocorreu em etapas diferentes da vida. Dos 9 participantes do grupo com trinta anos de exercício, 2 têm 62 anos e 2 têm 70 anos. Os outros 5 participantes têm 56 anos, 60, 64, 69 e 74 anos. Quase 50% do grupo está com 62 e 70 anos. Todos eles foram ou ainda são professores em instituição pública. Os dados desta pesquisa demonstram que a idade de entrada para a carreira docente dos quatro grupos apresenta diferenças, e esse não é um fator que mudou nos últimos trinta anos.

A Tabela 2 mostra a distribuição dos respondentes segundo gênero.

Tabela 2 – Distribuição dos professores pesquisados, segundo o gênero

Gênero	Entrantes nº abs.	%	DU com 5 anos nº abs.	%	DU com 20 anos nº abs.	%	DU com 30 anos nº abs.	%
Masculino	24	44	3	38	6	43	7	78
Feminino	31	56	5	62	8	57	2	22
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em termos de gênero, no primeiro grupo, 56% são do sexo feminino e 44% são do masculino. Percebe-se o envolvimento de ambos os gêneros na entrada para a academia. No grupo com cinco anos de experiência, foram 5 mulheres e 3 homens que compuseram a amostra, refletindo um equilíbrio nesse item. No grupo dos docentes com vinte anos de experiência, 8 são mulheres e 6 são homens, também refletindo um equilíbrio. No grupo dos docentes com trinta anos ou mais de atividade, 2 são do sexo feminino e 7 são do sexo masculino. Este é o único segmento no qual pode ser observada uma grande diferença entre o número de mulheres e de homens.

Em termos de área de atuação, no segmento dos entrantes (TAB. 3), observou-se diversidade: responderam ao questionário profissionais de 45 diferentes atividades, nas várias áreas do conhecimento.

Tabela 3 – Áreas de atuação dos participantes entrantes

Área	Nº abs.	%	Cursos contemplados
Ciências Sociais Aplicadas	13	24	Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Comércio, Finanças, Economia, Marketing, Recursos humanos
Ciências Biológicas	20	36	Agronomia, Anatomia, Biologia, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Educação Física, Enfermagem, Experimentação Agropecuária, Fisiologia Vegetal, Fitopatologia, Microbiologia Agrícola, Microbiologia de processamentos fermentativos, Odontologia, Produção e Nutrição de Não Ruminantes, Produção Vegetal, Microbiologia, Ecologia Florestal
Ciências Exatas	12	22	Ciência da Computação, Engenharia Elétrica, Ciência da Informação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola, Estatística, Informática, Processamento mecânico da madeira, Sensoriamento remoto
Ciências Sociais	14	25	Docência do ensino Superior, Educação, Educação Musical; Ensino, Pesquisa e Extensão; Geografia, História, Letras, Lingüística, Pedagogia, Docência Universitária
Total	55	100	

Fonte: Dados da pesquisa

Este grupo é formado por representantes das quatro áreas do conhecimento em números relativamente equivalentes, exceto a área de Ciências Biológicas, que contribuiu com 36% dos participantes. Predominam, portanto, os mestrandos e doutorandos da área Biológica, sem grandes discrepâncias entre elas.

No grupo dos professores com cinco anos de trabalho, a Tabela 4 mostra as áreas às quais os participantes pertencem e as universidades onde trabalham:

Tabela 4 – Área de atuação dos participantes - 5 anos

Área	Nº abs.	%	Universidades às quais pertencem	Nº abs.	%	Localidades em MG
Administração	5	64	UFU	5	63	Uberlândia
Ciências exatas	1	12	UFV	1	13	Rio Paranaíba
Educação	1	12	UEMG/UFOP	2	25	João Monlevade Mariana
Métodos	1	12				Belo Horizonte
Total	8	100		8	100	Total

Fonte: Dados da pesquisa

Neste grupo, não há representantes da área Biológica, havendo predominância da área de Ciências sociais Aplicadas, Administração. Desses participantes, 5 são da Universidade Federal de Uberlândia, 2 deles são da Universidade Estadual de Minas Gerais e 1 é da Universidade Federal de Viçosa, não estando relacionadas as áreas à universidade; apenas localizando de onde são. Este grupo conta representantes das seguintes localidades: Belo Horizonte, João Monlevade, Rio Paranaíba e Uberlândia, todas elas no estado de Minas Gerais.

A Tabela 5 mostra o grupo dos docentes com vinte anos de experiência.

Tabela 5 – Área de atuação dos participantes - 20 anos

Área	Nº abs.	%	Universidades às quais pertencem	Localidades	Nº abs.	%
Administração: Ciências Sociais aplicadas, Finanças, Gestão de Pessoas (2) e Teoria das Organizações	8	58	UEMG	Belo Horizonte	2	14
Ciências exatas	1	7	UFLA	Lavras	2	14
Direito	1	7	UFOP	Mariana – Ouro Preto	2	14
Educação	3	21	UFU	Uberlândia	6	44
Medicina	1	7	UGF-RJ	Rio de Janeiro	1	
Não informou					1	7
Total	14	100	Total		14	100

Fonte: Dados da pesquisa

As áreas e as escolas às quais pertencem são: 8 da Administração e 3 da Educação. Dos outros 3, tem-se 1 docente de cada uma das seguintes áreas: Ciências Exatas, Direito e Medicina, contemplando todas as áreas do conhecimento. Deste grupo, 6 são da Universidade Federal de Uberlândia, 2 da Universidade Estadual de Minas Gerais, 2 da Universidade Federal de Lavras, 2 da Universidade Federal de Ouro Preto e 1 da Universidade Gama Filho. Não informou a escola, 1 docente. Observa-se aqui que a Universidade Gama Filho não é uma instituição pública, entretanto houve grande interesse da participante de contribuir para esta pesquisa, uma vez que em sua atuação docente preside várias instâncias de decisão da carreira docente universitária e coordena trabalhos e pesquisas públicas mundiais na área da Saúde, tendo, com isso, muito contato e acesso ao funcionamento dessas instituições.[12]

Os participantes deste grupo são de várias cidades, embora em alguns casos pertençam à mesma instituição. Também aqui as áreas de atuação não correspondem necessariamente à universidade citada na mesma linha da tabela.

A Tabela 6 mostra o grupo dos docentes com trinta anos de experiência.

Tabela 6 – Área de atuação dos participantes - 30 anos

Área	Formação	Nº abs.	%
Área Biológica	Parasitologia, Microbiologia, Odontologia	3	33
Área Ciências Sociais Aplicadas	Estratrégia Organizacional, Gestão de Pessoas	2	22
Área Humana	Docência, Educação, Formação de Professores, Didática e Magistério	4	45
Total		9	100

Fonte: Dados da pesquisa

A área de atuação divide-se em: área de Saúde: Biológica (Parasitologia), Ciências Biológicas (Microbiologia) e Odontologia; área Humana: Docência, Educação, Educação, didática e magistério e Formação de professores; e área de Gestão: Estratégia organizacional e Gestão de Pessoas. Não há participantes da área Exata nesse segmento.

[12] À exceção de uma respondente, professora de instituição particular, mas atuante na rede pública, que tomou conhecimento da pesquisa e se interessou em participar e em conhecer os resultados, porque trabalha com a elaboração de cursos e credenciamentos do próprio MEC, na área da Saúde, no Rio de Janeiro, a qual trouxe ricas contribuições para o grupo dos docentes com vinte anos de trabalho.

Neste grupo, os professores trabalham ou trabalharam em uma única instituição e são todos da UFMG.

A Tabela 7 mostra a comparação da área de concentração dos pesquisados dos quadro grupos visando destacar a área de maior concentração de todo o grupo nas Ciências Sociais Aplicadas.

Tabela 7 – Comparação dos docentes pesquisados quanto a área de concentração

Area de concentração	Extrato pesquisado			
	Iniciantes	5 anos	20 anos	30 anos
Ciências Agrárias	10	-	-	-
Ciências Biológicas	10	-	-	1
Ciências da Saúde	5	-	1	2
Ciências Exatas e da Terra	7	1	1	1
Ciências Humanas	5	1	3	3
Ciências Sociais Aplicadas	14	6	9	2
Linguística, Letras e Artes	4	-	-	-
Total	55	8	14	9

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes da pesquisa do grupo dos entrantes dividem-se em mestrandos e doutorandos.

A Tabela 8 mostra os mestrandos e doutorandos do grupo de entrantes que estão cursando a pós-graduação.

Tabela 8 – Curso *strito sensu* em andamento - entrantes

Respostas	Nº abs.	%
Doutorado	26	48
Mestrado	12	22
Não especificado (Doutorado/Mestre)	11	20
Não está em curso *Stritu Senso*	3	5
Não responderam	3	5
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa

Predominam os estudantes de doutorado: 47%. Os mestrandos são, proporcionalmente, a metade dos doutorandos. Deles, 5% não fazem curso *strito sensu* e 20% não especificaram seu curso. Não responderam, 5%.

A Tabela 9 mostra o número de participantes da graduação que cursaram a disciplina de Didática.

Tabela 9 – Participantes que cursaram a disciplina didática na graduação

Participantes	Cursaram didática		Não cursaram didática		Total	%
	Nº abs.	%	Nº abs.	%		
Entrantes	-	-	-	-	55	100
DU 5 anos	1	12	7	88	8	100
DU 20 anos	3	21	11	79	14	100
DU 30 anos	4	44	5	55	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Predominam entre os participantes, docentes que não cursaram didática em seus cursos de graduação.

A Tabela 10 mostra o número de participantes da pós-graduação que cursaram a disciplina de didática.

Tabela 10 – Participantes da pós-graduação que cursaram a disciplina didática

Participantes	Cursaram didática		Não cursaram didática		Em curso		Total	%
	Nº abs.	%	Nº abs.	%	Nº abs.	%		
Entrantes	25	45	30	55	-	-	55	100
DU 5 anos	4	50	4	50	-	-	8	100
DU 20 anos	7	50	7	50	-	-	14	100
DU 30 anos	9	100	-	-	-	-	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos entrantes, 55% não cursaram Didática do ensino superior na pós-graduação. Destaca-se aqui que dos respondentes deste grupo mais da metade é composta de integrantes do curso de Didática oferecido pelo GIZ, na UFMG. Chama a atenção a

porcentagem daqueles que não fizeram a disciplina nos programas de mestrado ou doutorado.

No grupo dos professores com cinco anos de trabalho docente, as experiências de aulas de Didática durante a formação revelou: 7 não cursaram as disciplinas formadoras didáticas na graduação, contra 1 que cursou. Na pós-graduação, 4 cursaram Didática e 4 não cursaram.

No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, 3 tiveram a disciplina Didática na graduação, contra; 11 que não tiveram. Nos cursos de pós-graduação, 7 tiveram Didática e 7 não tiveram.

No grupo dos professores com trinta anos de experiência, 5 não cursaram Didática na graduação e 4 cursaram. Na pós-graduação, todos os participantes cursaram. Fica aqui uma possível questão para novas pesquisas: O fato de na época a opção pela docência ter sido clara efetivamente contribuiu para que esses professores tivessem se preocupado em se preparar objetivamente para o exercício da docência?

A Tabela 11 mostra a época de conclusão do curso de graduação para o grupo dos entrantes.

Tabela 11 – Tempo de formado no curso de graduação

Tempo de formado	Entrantes		DU 5 anos		DU 20 anos		DU 30 anos		Total	
	Nº abs.	%	Nº abs..	%	Nº abs.	%	Nº abs..	%	Nº abs..	%
Até 5 anos	13	24	-	-	-	-	-	-	13	15
5 a 15 anos	19	35	7	87	2	14	-	-	28	33
16 a 25 anos	4	7	1	13	5	36	-	-	10	12
26 a 35 anos	7	13	-	-	7	50	2	22	16	19
36 anos ou mais	3	5	-	-	-	-	6	67	9	10
Não informado	9	16	-	-	-	-	1	11	10	12
Total	55	100	8	100	14	100	9	100	86	100

Fonte: Dados da pesquisa

O mestrado ou doutorado dos 55 participantes do grupo dos entrantes está distante. Para 34%, entre 5 e 15 anos da graduação; para 23%, há menos de 5 anos; para 13%, entre 25 e 35 anos. Não informaram, 16%. Essa proporção pode revelar ou uma distância entre o mestrado e o doutorado ou um tempo maior entre a graduação e o *strito sensu.* Isso lembra que os estudos

de carreira apresentam aspectos das experiências pessoais e profissionais não exclusivamente em uma única organização e a necessidades do indivíduo de buscar novas alternativas direcionadas a maleabilidade, proatividade e responsabilidade pessoal pela própria carreira, aspectos subjetivos da carreira (ARTHUR et al., 1995; BARUCH, 1998; HALL; MOSS, 1998; DUTRA, 1992; VELOSO et al., 2008).

Perguntados sobre o ano de graduação, 36% do grupo dos entrantes declararam que se formaram depois de 2006; 18%, há trinta anos; 14% há mais de 27 anos. Deles, 13% se graduaram entre 7 e 11 anos atrás. Não responderam, 18%. Chama a atenção o grande número de mestrandos e doutorandos graduados de 2006 até hoje, constituindo uma amostra jovem, que, em cinco anos ingressou em pós-graduações e em alguns casos, em dois níveis: mestre e doutor.

O grupo de professores com cinco anos de trabalho apresenta as características que se seguem: o que tem mais tempo de formado tem 25 anos, seguindo-se: 1 com 14 anos, 1 com 12, 1 com 11 anos, 1 com 10, 1 com 9, 1 com 8 anos e 1 com 7 anos de formado. Ou seja, ocorreu uma variação entre 25 e 7 anos. Observa-se que a entrada para a docência universitária aconteceu para alguns muitos anos depois da graduação.

O grupo de docentes com vinte anos de trabalho teve sua configuração do seguinte modo: o mais antigo tem 35 anos de formado e o mais novo 13 anos de formado; 2 têm 31 anos de formados; e os demais têm, em ordem decrescente, 32, 28, 27, 26, 25, 24, 23, 20 anos de formados. Deles, 21% têm menos de vinte anos de formados: têm 17, 15, 13 anos. Neste grupo, os participantes se formaram em anos variados, mas vários deles terminaram a graduação bem antes de entrarem para a carreira docente.

A Tabela 12 mostra os cursos de graduação contemplados na pesquisa.

Tabela 12 – Cursos de graduação contemplados na pesquisa

Entrantes	Área do conhecimento	Cursos de graduação	Nº abs.	%
Entrantes Total: 55	Ciências sociais aplicadas	C. Contábeis; C. Econômicas; Secretário executivo	11	22
	Ciências biológicas	Agronomia; C. Biológicas; Educ.Física; Enfermagem; Medicina; Medic. Veterinária; Odontologia; Nutrição; Zootecnia	18	32
	Ciências exatas	Ciência da Computação, Engenharias: Agronômica, Agrícola, de Alimentos, Florestal; Estatística, Informática e meios audiovisuais	13	23
	Ciências sociais	Biblioteconomia, Comunicação, Geografia, História, Pedagogia, Letras	14	25
DU 5 anos Total: 8	Ciências sociais aplicadas	Administração; Computação e Administração;	6	76
	Ciências exatas	Química	1	12
	Ciências sociais	Serviço Social	1	12
DU 20 anos Total: 14	Ciências sociais aplicadas	Administração; Ciências Contábeis	4	29
	Ciências exatas	Engenharia; Estatística	2	14
	Ciências humanas	Comunicação Social; Direito; Letras; Pedagogia; Serviço Social	7	50
	Ciências biológicas	Medicina	1	7
DU 30 anos Total: 9	Ciências sociais aplicadas	Administração	2	22
	Ciências exatas	Engenharia	1	11
	Ciências humanas	Geografia; Pedagogia	2	22
	Ciências biológicas	Edic. Física; Medic. Veterinária; Odontologia	4	45
Total			86	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes do grupo dos entrantes são graduados em 26 diferentes cursos, sendo que 1 tem duas graduações. A diversificação abrange as várias áreas do conhecimento, ainda que não em todos os seus cursos, mas reflete uma representatividade das várias profissões, o que pode ser positivamente interpretado para a análise de resultados da pesquisa.

Dos participantes do grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, 1 se formou em Computação e Administração, 1 em Química, 1 em Serviço Social e os 5 demais, em Administração. O primeiro a se formar o fez em 1987 e o último, em 2005. Se eles têm cinco anos de docência, esta atividade, para alguns, foi iniciada anos depois da graduação, por volta de vinte anos, no primeiro caso. Os outros formaram-se entre 1998 e 2005.

Em termos de curso de graduação, o grupo com vinte anos de docência conta com representantes dos cursos de Administração, 3; Pedagogia, 3; e mais 1 de cada um dos cursos: Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, Engenharia, Estatística, Letras, Medicina e

Serviço Social. Não há representantes da área Exata. Os participantes terminaram suas graduações entre 1977 e 1999, sendo que 2 se formaram em 1981. Observa-se que neste grupo há participante que se formou e só entrou para a docência mais tarde e outro que se formou e entrou para a docência logo em seguida.

Quanto ao tipo de curso de graduação, os participantes do grupo de trinta anos encontram-se assim distribuídos: área de Ciências Sociais Aplicadas, 2 (Administração); área Biológica (Medicina Veterinária, Odontologia e Educação Física), 4; área Humana, 2 (Pedagogia e Geografia); área Exata, 11 (Engenharia). Observa-se pequena diferença em relação à área de atuação depois da pós-graduação, exemplificando uma transição.

O ano em que ocorreu a formatura na graduação dos integrantes deste grupo variaram entre 1964 e 1982, com 2 dos participantes tendo se formado em 1965 e 2 em 1972.

O curso de mestrado desses participantes (TAB. 13) foi finalizado entre 1967 e 1986, significando uma diferença considerável, em alguns dos casos, entre a graduação e o mestrado. Isso é coerente com o tipo de exigência na época para a admissão como docentes em instituições públicas, pois não era exigido mestrado ou doutorado. Em alguns casos, esses cursos nem existiam no Brasil. As instituições onde fizeram o mestrado variaram.

Tabela 13 – Conclusão do mestrado e doutorado - 30 anos

Mestrado	Ano	Nº abs.	%	Doutorado	Ano	Nº abs.	%
-	1967	1	11	-	1977		11
PUC RJ	1974	1	11	-	1980		11
-	1975	3	33	-	1985		22
-	1978	1	11	USP FEUSP	1995		11
-	1979	1	11	-	1996		11
-	1984	1	11	-	*		11
-	1986	1	11	-	**		22
Total		9	100	Total	9		100

Fonte: Dados da pesquisa
Obs.: * Não tenho doutorado;
** Não informado

O doutorado desses participantes foi finalizado entre 1977 e 1996, aproximadamente na metade do período de docência universitária, representando para alguns uma distância significativa, na maioria, entre o final da graduação e o do doutorado. Chama a atenção o fato de um deles não ter doutorado, confirmando as possibilidades legais de, na época, o indivíduo poder lecionar em Universidade Pública até a aposentadoria sem ter o nível de doutorado (aposentou-se por invalidez). Apurou-se que 2 terminaram a pós-graduação em 1985. Este grupo inclui profissionais que fizeram o *strito sensu* somente depois de muitos anos de docência, talvez por exigência legal. Não informaram o ano de conclusão, 2.

4.4 Análise e interpretação dos dados coletados

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados: os procedimentos de avaliação dos dados ausentes; o teste de normalidade da distribuição dos dados nas respectivas escalas, com o propósito de assegurar os pressupostos da aplicação de métodos estatísticos inferenciais; e o teste de confiabilidade do instrumento de medida em cada escala. Na sequência, foi analisado o perfil da amostra, identificado pelas frequências absoluta e percentual. A interpretação dos fatores foi retratada por: média aritmética, desvio-padrão, frequência absoluta e correlação entre os fatores das escalas e o modelo de regressão, com o propósito de identificar os fatores que influenciam nos construtos *prazer* e *sofrimento*. Realizou-se também, em função das questões fechadas do questionário, a análise de Hair (2009) para avaliação do número mínimo de pesquisados, o qual foi atingido. Usou-se, ainda, a análise de conteúdo, para trabalhar os dados advindos de questões abertas. A análise de conteúdo será abordada na perspectiva da professora da Universidade de Paris V. Laurence Bardin (1977, p. 35), que assim define este conceito:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Bardin, por trás do discurso aparente, que é geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido, que é, muitas vezes, conveniente desvendar. Essa análise precisa de uma metodologia para desvendar o conteúdo "escondido".

Bardin (1977) identifica três fenômenos que afetaram a investigação e a prática da análise de conteúdo:

a) o recurso de programas de computadores;
b) o interesse pelos estudos relacionados à comunicação não verbal; e
c) a inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos.

Os programas de computadores revelaram mais possibilidades de detalhes a partir da análise de textos quanto à sua mensuração, ou seja, à frequência de determinada unidade de análise.

Contribuições da semiologia favoreceram a exploração do campo de sistema de signos não linguísticos, como a imagem, também usada nesta pesquisa, como possibilidades de serem trabalhadas pela abordagem da análise de conteúdo. Na complementação dessas duas funções, a análise de conteúdo revela-se como um método muito empírico, dependente do tipo de "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende, devendo ser reinventada a todo instante. A autora abre exceção apenas para usos simples e generalizados, como é o caso de decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Com estes procedimentos, entende-se que se possa alcançar os objetivos específicos desse estudo, que são:

a) Caracterizar os profissionais docentes em quatro momentos delimitados de experiência profissional, quais sejam: no início, depois de cinco anos, depois de vinte anos e com mais de trinta anos de dedicação ao ensino superior público;
b) Analisar as trajetórias de carreira dos docentes participantes (como aconteceu a escolha, por que essa escolha, dificuldades e frustrações, visão de futuro profissional e perspectivas de crescimento e desenvolvimento na profissão, realização pessoal e profissional);
c) Inferir a construção da identidade profissional dos pesquisados a partir do estabelecimento de uma relação entre os objetivos a e b.

Propôs-se, ainda, a responder às questões norteadoras:

- Como foram as escolhas da profissão e da carreira docente universitária para esses participantes?
- Quais as influências percebidas por eles no desenrolar de sua trajetória?
- Quais as recompensas e conflitos mais vivenciados e seus efeitos para o docente?
- Quem é o indivíduo que escolhe ser docente universitário e quem é o docente universitário?
- Como percebem os papéis de professor e de educador no ensino superior?
- Como se percebem os participantes desta pesquisa em termos de identificação e realização profissional?
- Como é o cenário de atuação do docente universitário e quais são suas influências para a carreira desse profissional?

4.5 Limitações do método

A principal limitação desse estudo prende-se à dificuldade associada às generalizações. Embora sejam sujeitos da pesquisa representantes de quatro momentos da vida docente universitária, não poderiam necessariamente representar uma amostra de todos os profissionais de docência do ensino superior, excluindo-se também do grupo os docentes da rede particular. Outra limitação percebida foi a dificuldade de se compor um número de participantes realmente representativo da classe.

O desenvolvimento do trabalho de pesquisa foi permitido e a busca de dados foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Os dados usados de produções não elaboradas especificamente para esta tese foram consentidos pela unidade.

Passa-se à apresentação dos dados.

5 CARREIRA – CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo trata dos dados relativos à carreira universitária dos docentes pesquisados e da percepção deles sobre este tema. Sobre a variável *carreira*, nesta pesquisa, a partir do questionário enviado aos docentes que representam os quatro segmentos definidos com base no tempo de trabalho nas instituições universitárias públicas, analisam-se as seguintes dimensões:

- Aspectos relevantes da escolha do curso e entrada para a faculdade como aluno de graduação;
- Escolha, entrada e formação para a carreira acadêmica;
- Valores e influências para a carreira acadêmica;
- Relação da carreira acadêmica com outros empregos;
- Planejamento da carreira acadêmica;
- Profissionais de referência;
- Preparação, dedicação e significado de sucesso profissional; e
- Realização pessoal/profissional.

As questões do questionário respondidas serão agrupadas em três blocos:

a) escolha, entrada e identificação com a docência;
b) atividade docente em si e o docente; e
c) resultados da atividade docente e a realização pessoal e profissional.

Iniciando pela escolha, entrada e identificação, perguntados sobre a entrada para a faculdade, entre os mestrandos e doutorandos, surgiram motivações variadas para a **escolha do curso de graduação**:

- Interesses ou aptidões. Neste item, exemplificam-se algumas respostas:

> "Era o que eu realmente queria: trabalhar com computação. Desde pequeno já mexia em computadores, fuçando os programas." (respondente 5)

> "Minha escolha foi por aptidão profissional!" (respondente 28)
> "A entrada na faculdade foi em 2003, após fazer uma pesquisa das áreas que estavam de acordo com a minha aptidão e com uma concorrência baixa, pois vinha de escola pública e na época fazer cursinho não cabia no orçamento familiar." (respondente 46)
> "A minha entrada na faculdade foi após dois anos de cursinho pré-vestibular, e a escolha do curso foi livre de influência, ou seja, por vocação. Batalhei para entrar em uma universidade federal devido à superioridade de ensino" (respondente 49)

Os motivos que levam os indivíduos a escolher uma atividade profissional podem estar ligados a suas âncoras de carreira, algumas características individuais e valores que se destacam. Âncora de carreira, para Schein (1978), pode ser definida como o conjunto de autopercepções relacionadas a talentos e habilidades, motivos e necessidades, atitudes e valores que as pessoas têm com relação ao trabalho que desenvolvem ou que buscam desenvolver.

- Descoberta do interesse durante o curso de graduação:

> "Fiz a Faculdade mais velha, pois havia escolhido outra opção de vida: ser religiosa. Quando saí do convento, depois de oito anos, não tinha curso superior, nem emprego e nem possibilidade de me ingressar no mercado de trabalho com meu currículo. Sempre gostei de estudar, e no convento estudávamos disciplinas relacionadas a História da Igreja, Análise bíblica, Liturgia, etc. Isso tudo me impulsionou a tentar o vestibular em história. E deu certo. Passei e adorei ter feito o curso, pois me abriu muitas portas, assim como ampliou meus conhecimentos." (respondente 8)
> "Escolhi o curso por acaso, mas me identifiquei com a profissão ao longo deste." (respondente 52)
> "Entrei no curso de Ciências Contábeis em uma Universidade Pública Federal no primeiro semestre de 1999. Inicialmente, me identifiquei muito com as áreas de humanidades do ciclo básico do curso. Ao iniciar as disciplinas específicas da área de Ciências Contábeis, senti-me um pouco frustrada com o curso, por achar o conteúdo muito fácil. Porém, com o desenvolvimento do curso e a complexidade dos conteúdos, fui me sentindo mais realizada." (respondente 11)
> "A minha entrada na faculdade ocorreu em agosto de 2008. Estava encantada, pois vim de escola pública e conseguir passar em uma universidade federal foi de grande alegria para mim e para minha família. A escolha do curso não foi nada planejada, sonhada desde pequena. Posso dizer que na época ouvia-se muito falar da enfermagem e que era um bom campo de emprego. E foi mais ou menos por aí que a escolhi. Mas hoje costumo dizer que foi a enfermagem quem me escolheu. Falo isso porque amo o que faço." (respondente 39)

- Como aprofundamento e desenvolvimento de aptidões, realização dos sonhos:

> "Sempre foi meu sonho fazer faculdade de Ciências Biológicas, pelo sonho em trabalhar pela melhoria das condições ambientais." (respondente 12)
> "Estudei durante toda a educação infantil e ensino fundamental em escola pública. No ensino médio, fui bolsista em colégio particular, à noite. Esta oportunidade de cursar o ensino médio, mesmo que noturno, me deu condições de ser aprovada na

> universidade. Não foi tão fácil: investi dois anos em cursinhos preparatórios, para, finalmente, ingressar no curso de odonto." (respondente 19)
> "Minha escolha foi pela identificação que tinha pela área e influência da família." (respondente 22)
> "Desde o ensino médio tinha o propósito de passar em uma universidade federal para Biologia. Após conclusão do ensino médio, cursei um ano e meio de cursinho e passei para Biologia na UFLA." (respondente 52)

- Gosto pela pesquisa desenvolvido por oportunidades em iniciação científica, na graduação, por exemplo:

> "Já trabalhava na área. Meu pai tem um escritório de contabilidade. Sempre me dediquei durante todo o curso. Durante a graduação, peguei várias monitorias e participei de projetos de pesquisa e extensão." (respondente 6)
> "Visto as frequentes oportunidades de pesquisa, desde o início do curso tive a oportunidade de estagiar em diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo experimentações científicas." (respondente 14)

- Escolha por falta de opção, em vários aspectos:

> "Entrei por meio de vestibular em instituição privada. À época, não havia em minha cidade faculdade ou universidade pública." (respondente 2)
> "Desejava cursar jornalismo, mas não tinha o curso na minha região. Como minha família não tinha condições de me manter em outro local, escolhi algo próximo." (respondente 26)
> "Grande interesse pela área Biológica. Cursei Licenciatura por falta de opção." (respondente 33)
> "Assim que me formei no segundo grau, passei no vestibular para Agronomia e não tive dúvida em cursar." (respondente 31)

- Escolha por influências:

> "Minha entrada na universidade seguiu muito a influência de minha mãe, que é professora. Por isso, entrei no curso de Geografia inicialmente com o objetivo de seguir a Licenciatura." (respondente 16)
> "Meu ingresso no ensino superior foi um pouco tardio, aos 23 anos (idade em que atualmente alguns de meus alunos concluem o curso). Estudei na UFMG e escolhi o curso por um incentivo familiar." (respondente 18)
> "Fui motivado a cursar Engenharia Florestal mediante propaganda por professores do ensino médio, onde foi realizado na Escola Agrotécnica Federal de Colatina - ES (atual IFES-Itapina)." (respondente 47)
> "Entrei na universidade por meio do vestibular tradicional em Letras, que na época (1990) oferecia dupla habilitação (português e inglês). Escolhi este curso porque queria dar continuidade a minha formação, uma vez que havia cursado o magistério no ensino médio. Optei por Letras porque gostaria de ser professora de Língua Portuguesa. Porém, durante o curso decidi ser professora de língua inglesa, uma vez que me encantei por essa disciplina." (respondente 5)
> "Entrei de primeiro na lista de admitidos, com a média mais alta de qualificações. Escolhi esta opção de graduação porque vi que era o futuro (computadores)." (respondente 54)

> "A minha entrada na faculdade se deu de forma muito natural, por incentivo de meus pais, como uma etapa na minha formação profissional. Já nos primeiros anos de graduação me interessei por ciência e pesquisa, sendo aluna de iniciação científica por três anos. Dessa forma, o ingresso na pós-graduação também ocorreu de forma muito natural, seguindo o princípio que seria mais um passo na minha formação profissional." (respondente 50)

- Escolha planejada da carreira acadêmica, e a graduação seria um meio para isso:

> "Entrei no curso de graduação já pensando em carreira acadêmica. Quero lecionar no ensino superior de instituição pública." (respondente 44)
> "Entrada na UFMG (BH), em 1976, curso de graduação em Economia, concluído em 1979, ou início da chamada "década perdida" brasileira, um período complicado de final da ditadura, dívida externa, inflação contínua, ausência de concursos públicos e carreiras." (respondente 41)
> "Após atuar como técnico em processamento de dados, iniciei o curso de Bacharel em Ciência da Computação, por almejar progressão na carreira. Durante o curso, fui estagiário na instituição de ensino, onde ministrei cursos de curta duração voltados à comunidade em geral. Após a conclusão da graduação, atuei como consultor em informática, durante seis anos. Em 2006, a Instituição onde cursei minha graduação iniciou o curso de Licenciatura em Matemática. Comecei, então, a cursar esta licenciatura, o que imediatamente me fez surgir oportunidades de lecionar esta disciplina em escolas de ensino médio." (respondente 55)
> "Entrei na faculdade pensando em me formar e trabalhar em uma multinacional, pois não tinha ideia do que era carreira acadêmica. Durante o curso, comecei a trabalhar com iniciação científica e descobri que era ali que se encontrava minha carreira. Ao me formar, fui trabalhar em uma multinacional para ter certeza de minha escolha, e após quase dois anos deixei esse emprego e voltei para cursar o mestrado." (respondente 36)

Esse aspecto de planejamento lembra a discussão teórica de que o processo contínuo de descoberta que favorece o desenvolvimento do autoconhecimento ocupacional é o Plano de Carreira, que envolve: talentos, habilidades, motivos, valores e necessidades. Possibilita à pessoa localizar-se num tipo de trabalho em que se sinta mais competente e mais satisfeita. Quando usado o planejamento, o sucesso é medido pela identidade profissional, pelo reconhecimento coletivo e pela adaptação eficaz e satisfatória às tarefas realizadas (MARTINS, 2001).

Tem-se, também, o contraponto feito por Costa e Campos (2006), para quem, atualmente, não há um planejamento de carreira estruturado antecipadamente, mas um permanente adaptar-se às situações e oportunidades que surgem. A identificação com a carreira torna-se uma celebração móvel, continuamente formada e transformada nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL; MOSS, 1998).

Ainda sobre os motivos de escolha do curso de graduação, alguns respondentes não mencionaram nada de especial, atribuindo apenas uma justificativa burocrática à sua escolha de curso: a aprovação no vestibular:

> "Minha entrada na faculdade se deu por aprovação em processo seletivo do Departamento de Educação." (respondente 4)
> "O ingresso na Escola de Enfermagem da UFMG se deu por meio de vestibular." (respondente 9)
> "O ingresso na faculdade ocorreu pelo processo seletivo de vestibular, no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora." (respondente 20)
> "Fiz minha graduação em Odontologia na UFMG." (respondente 2)
> "Foi bem tranquilo, natural" (respondente 10)
> "Após fazer o vestibular, em 2003, iniciei na carreira acadêmica no curso de Engenharia Agrícola onde meu principal foco foi na mecanização." (respondente 44)

Os motivos que levaram os entrantes a escolher seus cursos são abordados nos itens: interesses ou aptidões, aprovação no vestibular, escolha planejada da carreira acadêmica (e a graduação seria um meio para isso), escolha por influências, escolha por falta de opção, em vários aspectos, gosto pela pesquisa (desenvolvido por oportunidades em iniciação científica na graduação, por exemplo), aprofundamento e desenvolvimento de aptidões, realização dos sonhos e descoberta do interesse durante o curso de graduação. A variedade de motivação implica uma possível dificuldade de gerenciamento da convivência e das perspectivas de trabalho nas equipes ou departamentos e nos grupos da academia.

No grupo dos professores com cinco anos de experiência, os motivos de escolha do curso de graduação foram:

- Gosto pela área:

> "Entrei no curso de Química pela UFV, apesar de querer a Engenharia Química. Mas já apaixonada pela Química desde cedo e também por ter cursado técnico em Química, nunca tive desinteresse pelo curso". (respondente 1)
> "Escolhi o curso de Administração por meio de teste vocacional com psicóloga, pois na época estava em dúvida entre Direito e Administração. Meu curso era noturno e fiz estágio a maior parte do curso. Trabalhei no Banco do Brasil, entre outras empresas. Gostei do curso e fui uma aluna dedicada, apesar de achar que o curso poderia ter sido melhor e exigido mais". (respondente 2)
> "Eu cursei Engenharia Civil durante um ano e meio. Contudo, não gostei do curso e fiz novo vestibular para Administração, curso que eu adorei fazer. O processo que participei para entrar na UFU e cursar Administração foi o vestibular, que passei em primeira chamada". (respondente 3)
> "Tranquila, sem fazer cursinho. Ainda estava muito menina, mas sempre fui estudiosa. Então, aproveitei bem, aprendi bastante. Fui da consultoria júnior. Poderia

> ter feito mais disciplinas em cursos diferentes e me arrependo de não ter feito a mobilidade internacional". (respondente 6)

- Por busca de projeção:

> "Foi no ano de 1999. O ensino superior, sobretudo público, era bem menos acessível que atualmente. Originário da zona rural de uma pequena cidade do interior e com pouquíssimas referências no círculo familiar e de amigos, minha escolha pela graduação e minha entrada na universidade representou uma mudança profunda em termos de perspectiva pessoal e profissional". (respondente 4)

- Por aprovação no vestibular:

> "Fui aprovada em concurso vestibular e cursei Serviço Social na PUC Belo Horizonte". (respondente 5)

- Por reconhecimento de mudanças pessoais:

> "Uma etapa distinta, onde, como aluno, percebemos a diferença entre cursar o ensino médio e uma graduação de nível superior. Transformação de algumas atitudes, como desenvolvimento de iniciativa e proatividade" (respondente 7).

No grupo dos professores com cinco anos, os motivos da escolha da graduação podem ser abordados nos seguintes itens: por reconhecimento de mudanças pessoais, por aprovação no vestibular, por busca de projeção, e por gosto pela área.

No grupo dos professores com vinte anos de experiência, a entrada para a graduação como aluno se deu assim:

- Por vestibular: justificativa formal, sem ênfase em aspecto pessoal

> "Vestibular em universidade federal. Curso superficial". (respondente 14)
> "Meu acesso foi por concurso (vestibular) exclusivamente destinado à Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 1975. Foi o único ano e o único concurso que fiz na minha vida". (respondente 12)

- Por escolha pessoal – afinidade:

> "Após toda formação básica e secundária em escolas estaduais, não consegui passar no primeiro vestibular. Fiz cursinho um semestre, e aí consegui passar. Trabalhava o

dia todo há três anos, e por isto o curso de Administração foi bastante adequado e era meu preferido, juntamente com Ciências contábeis". (respondente 1)
"Conclui o ensino médio, na época 2º Grau, com habilitação no Magistério, e no mesmo ano tentei o vestibular e fui aprovada na PUC-MG. Não tive dúvidas quanto ao que cursar: Pedagogia. Já atuava como professora da Educação Infantil e cursava Pedagogia à noite. Sempre tive um ótimo relacionamento com meus colegas de turma e creio ter sido uma aluna interessada e responsável". (respondente 2)
"Cursei em Vitória, ES. Identifiquei o curso de Serviço Social como capaz de atender ao meu objeto de vida: resolver as questões sociais de desigualdade. Entrei por vocação ideological". (respondente 4)
"Propus-me a cursar universidade depois de algum tempo criando filhos. Fui muito bem sucedida no primeiro vestibular, sendo aprovada em primeiro lugar. Cursei sem problemas a graduação por ter feito um excelente nível médio no Instituto de Educação".(respondente 13)

- Por ajuste à oportunidade de trabalho:

"Cursava Biologia e fiz um concurso para trabalhar em um banco estadual. Fui aprovado e resolvi mudar de curso; ou seja, entrar em um curso que fosse afim ao trabalho que passei a desenvolver no banco. Fiz vestibular para Administração e passei". (respondente 3)
"Eu comecei o curso de Pedagogia ao mesmo tempo em que iniciei meus primeiros passos como docente". (respondente 7)
"Já tinha uma noção do meu futuro como empresário ou consultor de empresas". (respondente 11)

- Depois de insatisfação com outro curso:

"Entrei na faculdade de Direito em 1982. Eu cursava Veterinária e estava insatisfeita com o curso, e por isso resolvi fazer novo vestibular". (respondente 5)

- Por enfretamento de desafio:

"Foi um momento de muita novidade e desafio com o cotidiano universitário. Havia muita vontade de querer aproveitar tudo que havia. Com isso, um grande envolvimento nas disciplinas cursadas". (respondente 8)
"Iniciei o curso em fevereiro de 1991 e terminei em agosto de 1996. Fiz o curso de Engenharia, muito corrido, muitas disciplinas, muito cálculo, etc. Durante o curso, tive a oportunidade de fazer bolsa de iniciação cientifica e também realizei três estágios, que contribuíram para a minha formação". (respondente 10)
"Foi uma entrada para a qual muito me dediquei. Vim de uma família que não tinha condições financeiras para dar suporte a uma formação em instituição privada". (respondente 9)

- Por contemplar disciplinas do interesse:

"Oportunidade de realizar um curso de graduação que associava os conhecimentos na área das Ciências Exatas". (respondente 13)

Para os professores com vinte anos os motivos da escolha do curso de graduação podem ser resumidos nos subitens: por vestibular, por escolha pessoal – afinidade, por contemplar disciplinas do interesse, por enfretamento de desafio, depois de insatisfação com outro curso e por ajuste a oportunidade de trabalho.

Observa-se que há predominância das escolhas por vocação, por interesse na área e por afinidade neste grupo dos professores com vinte anos. Surgiram também aspectos ligados a oportunidades de trabalho, ao enfrentamento de desafios e à simples aprovação no vestibular, para estudar disciplinas do interesse e por segunda opção, após desagrado com a primeira escolha. Esses motivos coincidem, em suas bases, com os dados obtidos no grupo dos entrantes e dos docentes com cinco anos.

No grupo dos docentes com trinta anos de trabalho, as entradas para a faculdade foram caracterizadas da seguinte maneira:

- Escolha diferente do interesse pessoal:

> "A minha entrada foi meio frustrante. De fato eu queria uma graduação diferente da que escolhi. E, como tinha receio de não passar na primeira vez, fiz uma escolha que me custou um destino. Queria fazer medicina, e fiz engenharia. Passados alguns anos, fiz medicina. Mas, imagino, "já era tarde". Não consegui o empenho necessário (em segunda oportunidade) para me formar naquilo que imaginei ser "a minha vocação". Daí, desisti do curso". (respondente 1)

- Escolha por identificação com o curso:

> "Em 1960, fiz vestibular para o curso de Pedagogia, na UFMG. Passei e ingressei-me em uma turma com mais nove colegas, com os quais convivi com muita solidariedade e amizade durante os quatro anos em que estudamos juntos. Nossa turma foi muito especial, porque dela saíram seis futuros professores da Faculdade de Educação, sendo uma de História da Educação, duas de Administração Escolar, duas de Didática e uma de Pesquisa". (respondente 2)
> "Na época, fiz um ano de prévestibular na Escola de Veterinária da UFMG, que fornecia gratuitamente o curso. Fiz o vestibular e dei início ao curso de Medicina Veterinária". (respondente 6)
> "Vestibular (FO/UFMG) em 1962. Aprovação em sexto lugar. O vestibular foi um marco importante, em especial pelo exame oral, que era parte da seleção. Acredito ter sido a última ou uma das últimas turmas com este tipo de prova no vestibular. Três dos futuros professores compuseram a banca desta prova e aquele primeiro contato objetivo com a área foi essencial para o meu direcionamento como estagiária acadêmica, desde o início do primeiro ano do curso, juntamente com um colega, com quem compartilhei o desenvolvimento

> acadêmico e profissional, vinculada à então Cátedra de Microbiologia" (respondente 9).

- Escolha direcionada para a docência superior:

> "Entrei como aluno já com um projeto bem definido para a carreira docente" (respondente 3)
> "Foi um tempo muito bom e de muito trabalho, e de descobertas, de um jovem do interior, longe das raízes, se estabelecendo na já escolhida carreira de professor. O universo em expansão no início de 1973". (respondente 5)

- Escolha por oportunidade:

> "Fiz o vestibular para Administração e Direito. Fui aprovado nos dois e optei por Administração, onde tinha sido classificado no segundo lugar". (respondente 4)
> "Terminei o curso colegial no Colégio Municipal de Belo Horizonte em 1961. Prestei vestibular para Odontologia na UFMG, em fevereiro de 1962, quando iniciei o curso, ao mesmo tempo que trabalhava no Colégio Militar de Belo Horizonte, como sargento do Exército, o que fui até 1971, quando pedi transferência para a reserva e fiz concurso para dentista da Prefeitura de Belo Horizonte, tendo sido aprovado". (respondente 8)

- Escolha para favorecer o trabalho que já realizava:

> "O curso de Administração se deu por uma necessidade de trabalho, já que trabalhava na área financeira". (respondente 7)

No grupo dos professores com trinta anos, os motivos para a escolha do curso de graduação podem ser agrupados em um dos seguintes itens: escolha diferente do interesse pessoal; escolha para favorecer o trabalho que já realizava; escolha por oportunidade; escolha direcionada para a docência superior; e escolha por identificação com o curso.

Em termos de motivos de escolha da graduação, aconteceram coincidências como a do grupo dos entrantes, do grupo de cinco anos e do grupo de vinte anos de experiência, apesar de em diferentes proporções. Nota-se mudança no que diz respeito às influências e perspectivas de vida oportunizadas pelo curso universitário.

O Quadro 4 mostra os motivos das escolhas de graduação dos participantes dessa pesquisa.

Quadro 4 – Motivos da escolha de graduação

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Interesses e aptidões	Gosto pela área	Contemplar disciplinas do interesse	Oportunidade
Descoberta do interesse durante a graduação	Reconhecimento de mudanças pessoais	Enfrentamento de desafios	Escolha direcionada para docência superior
Aprofundamento, realização de sonhos	Vestibular	Insatisfação com outro curso	Para favorecer o trabalho que já realizava
Incentivo pela iniciação científica	Busca de projeção	Oportunidade de trabalho	Escolha diferente do interesse
Falta de opção		Afinidade com o conteúdo	Identificação com o curso
Influências		Vestibular	
Planejamento			
Graduação como planejamento da carreira acadêmica			
Aprovação no vestibular			

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à escolha pela carreira acadêmica, os dados coletados dos 55 participantes do grupo dos entrantes – mestrandos e doutorandos - explicam a escolha, em sua maioria, pela oportunidade variada e pela chance de terem participado de pesquisas na graduação. Seis dos respondentes não responderam a essa pergunta. Seguem-se outras justificativas.

- Oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação:

> "Realço que meu ingresso no curso de Ciências Biológicas, inicialmente, ocorreu devido ao fascínio pela diversidade de assuntos envolvendo o meio ambiente e a oportunidade de divulgar estas informações através da carreira de docência no nível médio. Entretanto, a vida acadêmica me despertou o interesse pela pesquisa. Assim, procurei me aperfeiçoar, de forma a concorrer a vagas de emprego que fornecem tanto a oportunidade de lecionar como de desenvolver pesquisas. No Brasil, essas vagas, geralmente, correspondem a trabalhar em instituições de pesquisa de nível superior. Então, me especializei de forma a poder concorrer a tais vagas. Como mencionado anteriormente, a escolha da carreira ocorreu devido à multiplicidade de assuntos abordados, além da aplicabilidade dos resultados obtidos. Soma-se que a minha área de atuação (Ecologia Florestal) também permite inúmeras visitas técnicas de campo, o que nos motivos devido à falta de rotina (trabalhos exaustivos de laboratório)." (respondente 42)
>
> "Contudo, no meu segundo ano de curso tive a oportunidade de começar a trabalhar com pesquisa em comunidades rurais, na perspectiva da Geografia Cultural. Me apaixonei pela linha, me graduei como bacharel e, mediante outra oportunidade de desenvolvimento de pesquisa, ingressei no mestrado." (respondente 47)
>
> "Me identifiquei com os grupos de estudos e as possibilidades de conhecer algumas linhas de pesquisa." (respondente 17)
>
> "Durante o curso, me dediquei e participei de quantas atividades curriculares e extra-curriculares eu pude. Me envolvi com pesquisa através da bolsa da Prograd até o fim do curso. Gostei muito de tudo que aprendi neste tempo. Um ano e meio após minha formatura, voltei a estudar e fui acolhida por minha orientadora. Fui aprovada no

mestrado em 2010 e recentemente defendi minha dissertação. Ainda estou no processo de entrada do doutorado." (respondente 44)
"Me envolvi na universidade com pesquisa e passei a ser bolsista de iniciação cientifica. Tomei gosto pela vida acadêmica." (respondente 21)
"A escolha da carreira acadêmica ocorreu de forma natural. Ao longo do curso, sempre me envolvi em programas de monitoria e iniciação científica. E nas monitorias eu percebi que gostava de dar aulas e optei pela carreira acadêmica. A intenção foi me especializar cada vez mais na área de atuação e participar, assim, de pesquisas, visto que é uma área de atuação bastante interessante." (respondente 55)

- Escolha por oportunidades variadas:

"Trajetória me levou à escolha. O tempo me fez identificar e buscar qualificação para exercer a docência." (respondente 28)
"Daria uma dissertação. Em suma, abandonei no sétimo período o curso de Psicologia, acreditando que ser professora me traria uma satisfação pessoal imensurável. Após a inserção na escola regular, principalmente na municipal, onde ministrei aulas de Língua Portuguesa por três anos, o encanto inicial com a profissão se fora. Então, questionei-me quanto à decisão por Letras. Como tenho consciência da minha bagagem cultural e familiar e inteligência cognitiva, resolvi tentar ser a melhor na minha profissão, e o que faria diferença seria realizar mestrado e doutorado. Esse último em curso. Ministrar aulas no ensino superior tem me feito retomar alguns sabores da profissão." (respondente 15)
"Escolhi fazer pós-graduação por ser ainda muito jovem, quando me formei. E pensar que poderia muito ainda aprender dentro da universidade. E não me arrependo disso, Acho que fiz a escolha certa." (respondente 39)
"Porém, com o final do curso, me vi um pouco perdida na busca de um primeiro emprego, tanto que optei pela carreira acadêmica (mais rápida), e hoje estou no mestrado. Mas essa não era a minha primeira opção." (respondente 32)
"Escolhi a carreira acadêmica por ter talento e por ser a área de melhores salários ofertados a pessoas com mesma formação minha." (respondente 13)
"Depois de participar de Concurso Público de provas e títulos e sendo aprovado, ingressei-me na Universidade. Daí nasceu minha carreira acadêmica." (respondente 6)
"Atuei como professora de Prática de Ensino, Oficina Pedagógica, Didática da Música e Flauta Doce na Licenciatura em Música na Faculdade de Filosofia e Letras (FEVALE), em Diamantina/MG, no ano de 2007 e 2008; professora de Metodologia da Educação Musical e Oficina Pedagógica na Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) em Belo Horizonte/MG, no ano de 2009. Gosto de trabalhar com Formação de Professores, mas não me agrada muito trabalhar em faculdade. Prefiro trabalhar com crianças." (respondente 12)
"Após realizar curso preparatório pré-vestibular em 2003, ingressei, no ano de 2004, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi a melhor coisa que poderia ter ocorrido naquele momento, pois hoje consigo visualizar perspectivas positivas nesta profissão, cuja escolha foi a área acadêmica. Tal escolha foi bastante revisada e planejada por mim. E hoje, ao cursar o doutorado, sei que posso ir mais além." (respondente 47)
"Dom, vocação e superação em detrimento de conseguir repassar mais os conhecimentos adquiridos no mercado. A escolha pela carreira acadêmica surgiu por complementar a renda; depois, se tornou a atividade principal. Em função das experiências vividas durante a graduação, com participação em diversos experimentos, fiquei familiarizado com a prática. Outro motivo para continuar na carreira acadêmica foi a vontade de me tornar docente." (respondente 29)
"Em 2009, cursei especialização em Engenharia de Software, o que me trouxe a oportunidade de atuar como professor em uma universidade particular. Hoje, atuo como professor de disciplinas de técnicas de computação em uma universidade particular e como substituto em um Centro Federal Tecnológico." (respondente 25)

"Entrei para substituir um professor de Histologia Dental, por acaso, já que havia concluído mestrado e minha dissertação foi sobre fluorose. Me apaixonei pelos alunos, pelo ensino, pela pesquisa e extensão. Prestei concurso, me efetivei e estou aqui." (respondente 51)

"Fiz mestrado em Teoria Econômica (CEDEPLAR), em seguida à graduação, mas não foi concluída a dissertação. Mudança para Salvador (BA), casamento. Entrada no mercado de trabalho no ano 1982 na Bahia, com altos e baixos, sem uma carreira definida e sem grandes alternativas no mercado. Contratos precários e terceirização de emprego no setor público nos anos 1980 (1983-89). Volta ao mestrado (em Sociologia) em 1990. O plano de carreira como docente se inicia nessa fase. Mestrado concluído em 1992 e doutorado começa em seguida (em Políticas de Ciência e Tecnologia) em instituição fora do Brasil. Doutorado concluído em 1997 e volta ao Brasil. Nessa época, Fernando Henrique Cardoso fechou a universidade pública (ausência de concursos) e abriu o mercado de instituições de ensino superior privadas. Sem concursos na universidade pública e com dificuldades de conseguir uma bolsa de recém-doutor, fui trabalhar no setor privado (1997-2003) em uma fundação privada sem fins lucrativos. A carreira acadêmica só começou de fato em 2002. Em 2003 deixei a Fundação e passei a me dedicar exclusivamente à atividade acadêmica. Atuei no ensino privado até o final de 2008 (várias faculdades privadas na área de Administração). Fiz um concurso em uma universidade federal no final de 2008 e no início de 2009 saí do ensino superior privado. A escolha da carreira acadêmica foi um longo percurso com muitas dificuldades, por conta dos percalços econômicos que o Brasil passou nos anos de minha graduação, mestrado e doutorado. Outro fator de influência importante na carreira acadêmica foi meu pai, que foi professor universitário. Ele iniciou a carreira de professor aos 24 anos na UFMG, fez tese equivalente ao doutorado (cátedra, na época), aposentou-se aos 70 anos e dedicou-se ainda ao ensino privado (PUC-MG) até no ano passado, quando, aos 86 anos, parou de dar aulas porque teve problemas de saúde. Ele teve uma carreira acadêmica de sucesso e foi um exemplo que me ajudou a persistir, apesar das dificuldades de chegar e de efetivamente passar por um processo de consolidação profissional na atividade acadêmica e universitária." (respondente 41)

"A escolha da carreira se deu pelas minhas habilidades pessoais e também por avaliar as oportunidades de mercado que a área de ciências contábeis oferece." (respondente 43)

"Ao terminá-la, fiz minha especialização em Saúde Pública na faculdade de Farmácia da UFMG, onde me encantei pelo tema, que me chamou mais atenção do que qualquer outra disciplina clínica. Então, resolvi tentar o mestrado, retornando à faculdade de Odontologia. Após conclusão do mestrado, comecei a trabalhar como docente, o que me incentivou a dar continuidade e buscar o doutorado." (respondente 52)

"Entrei na UNIMONTES através de um concurso público. Apesar de ter uma formação clínica e nunca ter pensado nem preparado para seguir uma carreira acadêmica, tentei o concurso, pensando em uma nova alternativa de emprego sem sair da minha área de atuação, visto que na nossa região as oportunidades são mínimas nessa área. E deu certo. A partir daí, fui me preparar para a carreira; fiz mestrado e agora estou no doutorado." (respondente 34)

- Por influências variadas:

"A minha escolha pela carreira acadêmica foi devido à influência de meus tios e de meu pai. Todos apresentam pós doutorados e lecionam, bem como de minha própria vontade de evoluir no campo da pesquisa. E a partir daí, passei a acreditar que o meu papel seria fazer pesquisa e gerar conhecimentos. Atualmente, tenho interesse na área acadêmica, mas também em outras áreas. Por trabalhar com pesquisa aplicada, acredito que também poderia contribuir (com pesquisa) em empresas de pesquisa (EMBRAPA por exemplo) ou até mesmo empresas que desejam desenvolver novos produtos e tecnologias." (respondente 37)

"A família já era ligada à agricultura. E foi algo desejado." (respondente 5)
"Durante a graduação fui estimulado pela minha namorada na ocasião, que estudava Pedagogia e era bolsista de IC na mesma instituição, e por um professor sobre projetos de pesquisa. A partir desse ponto houve um direcionamento para a academia." (respondente 38)
"Escolhi essa carreira por gostar de história e matemática, então foi nessa área que pude conciliar os dois conhecimentos." (respondente 41)

- Por vocação, identificação com a atividade:

"Escolhi a carreira acadêmica por me identificar com a docência e por ter consciência de que poderia contribuir para a construção de conhecimentos." (respondente 22)
"Entrei na Pedagogia com apenas duas pessoas me apoiando: meu pai e a diretora da escola onde estudei. Queriam que eu fizesse um curso mais difícil, de projeção, pelo meu potencial. Fiz o curso com total empenho. De minha turma, sempre fui uma das poucas ou a única que sempre trabalhou na área e em ótimas escolas. Nunca fiquei desempregada, e meus salários foram bons! Trabalhava à tarde contra a vontade de meus pais, e isso foi excelente porque tornou meu curso muito mais interessante e proveitoso. Fiquei 28 anos em escolas e consultório - clínica. Depois, fiz mestrado em Administração e então deixei as atividades anteriores e me dediquei à academia. Sinto que o principal diferencial que tenho é exatamente meu tempo de mercado de trabalho, embora isso me custe críticas por parte de professores da academia, por vezes. Hoje, faço o doutorado, mas não pretendo deixar de dar aulas nem de participar de outras atividades de trabalho." (respondente 34)

- Poucos foram os que afirmaram ter feito uma escolha planejada da carreira docente:

"Eu sempre gostei de estudar e já pensava em fazer mestrado e doutorado." (respondente 11)
"Entrei no curso de graduação já pensando em carreira acadêmica. Quero lecionar no ensino superior de instituição pública." (respondente 22)

- Alguns fizeram a opção pela área do conhecimento e, dentro dela, surgiu a academia como alternativa:

"Foi uma carreira escolhida depois de muitas reflexões e leituras sobre o ser enfermeiro/Enfermagem." (respondente 14)
"Adorei o curso, e hoje continuo a lecionar e realizar pesquisas." (respondente 30)
"Foi um direcionamento feito durante a graduação: pela oportunidade e capacidade. Aconteceu por acaso. Ao retornar de um estágio no exterior, tive a oportunidade de ser professor substituto por dois anos. A partir daí, mudei completamente o foco da minha carreira e direcionei para a área acadêmica. Adoro Biologia!" (respondente 31)
"A pós-graduação, para melhorar meus conhecimentos e ampliar minhas oportunidades. A carreira acadêmica é um desejo de ajudar no desenvolvimento das Ciências Agrárias." (respondente 19)
"Como meu curso (bacharel) desde o início era voltado para a área de pesquisa, então minha dedicação e escolha era de ser pesquisadora. A área de Fisiologia foi o ramo que mais me identifiquei, e por isso resolvi ingressar na pós-graduação. Nisso, para maior especialização e rumo à vida de pesquisadora e/ou docência." (respondente 55)

- Outros ainda fizeram a escolha por falta de opção:

> "Mesmo antes de terminar o ensino médio eu já atuava na área educacional como auxiliar de jardim e, depois, como professora de maternal e jardim de infância. Entretanto, minha primeira opção para o curso superior era Psicologia. Como não tive a menor oportunidade, já que o curso funcionava no diurno, optei por Letras, para continuar na educação." (respondente 52)
> "Não fiz a escolha." (respondente 45)
> "Por concurso" (respondente 7)

Os motivos que fizeram com que os participantes escolhessem a carreira acadêmica podem ser incluídos nos itens: oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação; escolha por falta de opção; alguns fizeram a opção pela área do conhecimento e, dentro dela, surgiu a academia como alternativa; escolha planejada da carreira docente; por vocação, identificação com a atividade; por influências variadas; escolha por oportunidades variadas; e oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação. Predominam as escolhas por oportunidades variadas e por oportunidade de participação em pesquisas durante a graduação. Chama a atenção o pequeno número de optantes pela carreira docente por "vocação" ou por identificação pessoal com a atividade.

Essa falta de opção mencionada pelos respondentes lembra os estudos sobre escolhas de carreira por acaso de Costa e Campos (2006), para quem a vida hoje é feita de acasos. Esses geram oportunidades, que podem ou não ser aproveitadas pelo sujeito. Motta (2006) considera que as pessoas guiam suas carreiras mais por oportunidades, o que se assemelha à situação verificada entre os respondentes.

Diante dos relatos, pode-se observar que, com base nesta amostra, a escolha pela carreira acadêmica não tem no planejamento e na vocação uma forte referência, mas sim na oportunidade. Os participantes apresentaram variedade de razões para o ingresso na carreira acadêmica, como carreira "mais rápida" e "embora não fosse a primeira opção", que não se direcionam para um processo identificatório, mas para um ajuste de demandas posterior à definição da atividade profissional, muitas vezes, chegada por oportunidade. Citam, ainda, a entrada para a carreira docente superior como uma conseqüência natural da graduação, sem maiores questionamentos sobre seus motivos pessoais de escolha. Até mesmo a justificativa clara: "não fiz escolha" ou "por concurso" serviram para explicar uma escolha profissional, revelando despersonalização desse processo decisório.

Sobre as **circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária**, a predominância, expressa por 52% dos participantes do primeiro grupo, é pela opção: "o fizeram com experiência simultânea no mercado de trabalho", sendo que 19% entraram sem experiência no mercado de trabalho. Mesmo tendo experiência no mercado de trabalho, 52% deles buscaram paralelamente a docência. Considere-se que hoje o mercado de trabalho também tornou-se mais exigente, não significando que fazer o mestrado representa necessariamente uma intenção de entrar para a docência. Considere-se, ainda, que aqueles que não responderam podem estar entre os que especificaram o tempo de mercado de trabalho anterior à docência (TAB. 14).

Tabela 14 – Entrada para a carreira docente universitária – entrantes

Característica	Nº abs.	%	Tempo de mercado de trabalho	Nº abs.	%
Sem resposta	16	29	Sem resposta	25	45
Com experiência simultânea no mercado de trabalho	29	52	Até dois anos no mercado de trabalho Mais de dois anos no mercado de trabalho	11	21 34
Sem experiência anterior no mercado de trabalho	10	19		19	
Total	**55**	**100**	**Total**	**55**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa

Entre os que entraram com experiência no mercado de trabalho, 34% deles tinham mais de dois anos de trabalho e 21% tinham até dois anos. Os 43% que não responderam podem ter optado por item que envolvia não ter a especialização.

Dos respondentes, 21% entraram para a carreira docente depois da especialização e com outras experiências no mercado de trabalho. Entraram para a docência depois do mestrado e com experiência no mercado de trabalho, 18%, considerando que um deles tinha feito também a especialização. Esses foram os dados mais representativos. Ressalta-se que 40% não responderam, mas representaram respostas em outras especificações.

Esses dados descrevem um grupo mais experiente no mercado de trabalho, mas caracterizado nessa pesquisa como entrante, por estar cursando mestrado ou doutorado. De acordo com dados de outras questões, os indivíduos mais maduros desse grupo são os entrantes em universidades do interior de Minas (TAB. 15).

Tabela 15 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária – entrantes

Respostas	Nº abs.	%
Sem Resposta	22	40.0
(d) Depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho	12	20
(f) Depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho	9	16
(d) Depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho, (f) Depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho	1	2
(e) Depois do mestrado sem experiência no mercado de trabalho	1	2
(g) Depois do doutorado sem experiência no mercado de trabalho	1	2
(h) Depois do doutorado com experiência no mercado de trabalho	1	2
Ainda não sou docente.	1	2
Depois da graduação com experiência no mercado de trabalho	1	2
Durante mestrado com experiência de mercado	1	2
Durante o mestrado, sem experiência	1	2
Em doutoramento com experiência no mercado de trabalho	1	2
Estudando a especialização com outras experiências no mercado de trabalho	1	2
Graduação	1	2
Sem especialização.e com experiência no mercado de trabalho	1	2
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa

Caracterizando a escolha da formação acadêmica, a predominância foi dos participantes que disseram ter, eles mesmos, escolhido a carreira docente (TAB. 16).

Tabela 16 – Escolha e entrada para a carreira acadêmica - entrantes

Tipo de escolha	Nº abs.	%
Feita pelo próprio indivíduo	44	42
Escolha consciente	25	24
Influenciados pelos pais	6	6
Influenciada por facilidades suas em disciplinas cursadas anteriormente	6	6
Influenciada por amigos	6	6
Influenciada por renda vislumbrada do profissional	5	5
Influenciada por facilidades de localização da escola	4	4
Influenciada por facilidades no vestibular	3	3
Influenciada por status estimado do profissional"Era a universidade pública mais perto da minha casa"	2	2
Influenciada pela maior probabilidade de empregabilidade da área	1	1
Por falta de opção	1	1
Por vontade	1	1
Influenciada pelo meu orientador e pela coordenadora dos projetos de pesquisa que participei na graduação (opção criada pelo participante)	1	1
Influenciada por parentes, mas não os pais (opção criada pelo participante)	1	1
Total	106	100

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com cinco anos de experiência, as escolhas da docência universitária foram:

- Por opção pessoal, vocação:

> "Sempre tive interesse pela docência. Acho que isso foi enraizando mais ainda com minha entrada na pós-graduação". (respondente 7)

- Por recusa a atividades outras do mercado de trabalho/decepções:

> "A decisão ocorreu após a decisão de fazer um mestrado, visto que houve uma escolha por não atuar no ambiente empresarial". (respondente 1)
> "Quando entrei no curso, achei que atuaria no mercado, e não na área acadêmica. Tive algumas decepções em empresas e fui tomando gosto pela docência, ao ver algumas professoras em que me espelhei. E aí comecei a cogitar a ideia de fazer o mestrado. Saí de um emprego numa gráfica e entrei na primeira turma de mestrado da FAGEN/UFU. Comecei a dar aulas como professora substituta da UFU em 2004. Em 2006, passei no concurso para professor efetivo na UFG de Catalão. Em 2008, passei em concurso para professor efetivo na UFU de Uberlândia e retornei para minha cidade". (respondente 5)

- Por oportunidade no mercado de trabalho:

> "Iniciei a docência em 2004, numa faculdade privada. Iniciei em um curso tecnológico de RH, ministrando a disciplina de Consultoria". (respondente 4)

- Por oportunidades durante a graduação:

> "Ao longo da segunda metade da graduação, houve uma solidificação pelo interesse acadêmico (publicações, participações em eventos científicos, participação em pesquisas, etc.) Imediatamente ao término da graduação, iniciei o mestrado. E, logo, aliado a um interesse pessoal, havia oportunidades de trabalho na área docente". (respondente 2)
> "Desde as primeiras aulas do curso, eu gostava de reparar a forma como os professores ministravam as aulas. Nesse período, decidi que essa poderia ser uma opção para mim. Ao terminar o curso, fiz uma especialização já pensando em buscar uma vaga como docente. Mas a minha ideia inicial era lecionar como um trabalho "extra", não o principal. Assim, fui professor substituto de 2003 a 2004 na UFU. Depois, trabalhei em outras instituições, mas particulares. Nesse período, fiz o mestrado e decidi buscar uma vaga como professor efetivo, mudando assim a ideia inicial e focando em me dedicar exclusivamente à docência". (respondente 3)

- Por gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual:

> "Não foi uma escolha superpensada. Foi o gosto pela pesquisa, despertado durante o mestrado e a vaidade pelo desenvolvimento da capacidade intelectual que o estudo permite que me fizeram seguir, até então, essa carreira". (respondente 5)

Nota-se uma procura pela docência por motivos predominantemente de oportunidade, especialmente aquelas que ocorreram durante o curso de graduação, e por uma recusa expressa no enfrentamento do mercado de trabalho. Quanto ao fato de esses participantes do grupo dos professores com cinco anos terem ou não experiência anterior no mercado de trabalho, apurou-se que 50% tinham experiência e 37%, não. Um não respondeu. Dentre aqueles que declararam ter experiência, 50% tinham mais de dois anos de trabalho fora da docência (TAB. 17).

Tabela 17 – Entrada para a carreira docente universitária – 5 anos

Característica	Nº abs.	%	Tempo de mercado de trabalho	Nº abs.	%
Com experiência simultânea no mercado de trabalho	4	50	até dois anos de mercado de trabalho	2	25
Sem experiência anterior no mercado de trabalho	3	38	mais de dois anos de mercado de trabalho	4	50
Não respondeu	1	12	Sem resposta	2	25
Total	8	100	8	8	100

Fonte: Dados da pesquisa

Predominam neste grupo, os professores que tiveram experiências diferentes no mercado de trabalho e as circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária são apresentadas a seguir.

Tabela 18 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária - 5 anos

Circunstância	Nº abs.	%
Depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho	2	10
Depois do mestrado sem experiência no mercado de trabalho	1	6
Depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho	4	21
Depois do doutorado sem experiência no mercado de trabalho	1	6
Feita por você mesmo	6	33
Influenciada pelos pais	1	6
Influenciada por facilidades suas em disciplinas cursadas anteriormente	1	6
Influenciada por facilidades de localização da escola	1	6
Consciente	1	6
Total	18	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em termos das condições como foi feita a escolha no grupo dos professores com cinco anos, 6 afirmaram ter sido por eles mesmos. Outras influências foram reconhecidas: dos pais, facilidades em disciplinas cursadas anteriormente e localização da escola.

No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho docente, os motivos apresentados para a escolha foram:

- Por vocação, afinidade com a atividade:

> "A escolha é muito antiga, desde quando dava aulas particulares, ainda como aluna do antigo ginásio. Depois, veio a escolha de cursar o magistério. Em seguida, a atuação como professora da Educação Infantil e Educação Básica. Depois, para o ensino superior, para atuar na Formação de Professores". (respondente 1)
> "Minha escolha pelo magistério foi tranquila. Já brincava de dar aulas para meus irmãos e primos. Portanto, no ensino médio, após o primeiro ano, fiz a opção pelo curso profissionalizante no magistério. Na Educação Básica, como professora e gestora, atuei por 32 anos. Meu ingresso no magistério superior aconteceu como consequência natural do meu interesse pela formação de professores, após ministrar aulas no Curso Normal e em curso de capacitação de professores para a Educação Básica". (respondente 12)
> "O certo é isso: não foi falta de opção; foi escolha. Desde a minha infância, queria atuar com a docência e consegui. É algo que gosto. Portanto, é um trabalho que me traz enorme satisfação, apesar das desventuras da vida acadêmica em instituições públicas, falta de recursos, burocracia... Evidentemente que isso melhorou pelo menos na universidade em que atuo. O trabalho como professor é uma parte importante da minha vida, e a universidade é o local em que tenho grandes amigos. Alguns discentes, inclusive, se tornaram meus colegas de trabalho, pelo que fico contente. Faço o que gosto e trabalho onde tenho satisfação em permanecer". (respondente 13)

- Por acaso:

> "Aconteceu um pouco por acaso. Estava atuando como consultor e havia a necessidade de realizar treinamentos, etc. E tomei gosto. Iniciei na iniciativa privada em 2003 e fiquei até 2009. Em 2009, iniciei na faculdade pública, e estou até hoje. Acredito que agora realmente sou um professor de ensino superior, pois tenho oportunidade de realizar outras atividades, como pesquisa e extensão". (respondente 2)

- Por oportunidade:

> "Antes de iniciar a carreira docente, já atuava na carreira acadêmica, como técnico de nível superior, ministrando treinamentos e atuando em projetos científicos. Ao terminar uma especialização em Administração e o mestrado em Ciência da Informação, deixei a carreira técnica e me dediquei apenas à docência". (respondente 3)
> "Após cursar pós-graduação em Administração, na FJP, optei por carreira acadêmica, para cursar mestrado". (respondente 4)

"Quando terminei o curso, fui convidado a dar aulas como professor substituto. Na sequência, surgiu concurso para efetivo. Fiz o concurso e passei". (respondente 10)
"Comecei a dar aulas em escolas privadas enquanto ainda era consultor de empresas. O meio acadêmico me atraiu mais do que a consultoria. Resolvi virar professor em tempo integral". (respondente 5)
"Desde quando eu estava na faculdade, tinha vontade de ingressar na área acadêmica. Quando mudei para Lavras, entretanto, montei meu escritório de advocacia e somente após sete anos de profissão é que apareceu a chance de prestar concurso na UFLA". (respondente 6)
"Estava empregada em uma empresa e dava palestras na UFU sobre Gestão de Pessoas. Quando surgiu a vaga na área, sem pensar muito, fiz minha inscrição e fui aprovada em primeiro lugar, para iniciar as atividades no prazo de um mês. Quando me dei conta, havia iniciado na carreira docente. Não foi algo planejado com antecedência nem desejado como meta de vida. Mas me identifiquei e sinto muita satisfação na carreira". (respondente 7)

- Por influência de locais de trabalho e/ou pessoas:

"Me formei em 1980, pela UFJF. Fiz minha residência médica na Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro, cenário tradicional de ensino desde a fundação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Convivi com este ambiente de ensino e me interessei pela docência, estimulada por meus orientadores. Em 1985 iniciei minha vida de docente no ensino superior. Desde então partilho meu tempo entre a assistência e o ensino, sobretudo da Clínica Médica". (respondente 14)
"Minha escolha na carreira acadêmica acontece com a participação efetiva de uma professora da universidade". (respondente 11)
"Minha mãe foi professora, meu irmão na época já era professor. Eu sempre me identifiquei com escolas e com a atividade de treinamento e desenvolvimento, e por isto a escolha pela carreira acadêmica parecia ser natural na minha vida. Entretanto, já havia tido algumas realizações profissionais em empresa de pequeno, médio e grande porte, e por isto não gostaria de abandonar minha carreira como executivo, que já se desenhava promissora. Nos últimos vinte anos equilibrei as duas carreiras, crescendo como executivo e, mais ainda, como professor, pois, apesar de ter realizado poucas pesquisas e extensões pela universidade, tive o privilégio de ser homenageado pelos alunos em mais de vinte formaturas". (respondente 9)

- Por necessidade financeira:

"Necessidades de complementação de recursos financeiros". (respondente 8)

Neste item, predominaram as oportunidades e as escolhas por vocação e por influências, especialmente de pessoas nos locais de trabalho, além das oportunidades. Surgiram também as necessidades financeiras e os acasos. Esses dados corroboram os dados de outros segmentos anteriores, mas nitidamente o número das escolhas por acaso reduz e aumenta, proporcionalmente, as escolhas por vocação. Mantêm-se as escolhas por oportunidades. Deste grupo, 71% escolheram a carreira acadêmica após terem experiências no mercado de trabalho e 21% não tinham.

Chama a atenção o grande número de participantes que tiveram a oportunidade de optar pela docência após participação em iniciação científica ou em ajudas aos professores catedráticos ou orientadores. À medida que as idades dos integrantes dos grupos iam aumentando, também subia o número dos participantes que atribuíam a sua escolha a gosto, vocação e identificação mesmo com a profissão, com a docência, refletindo, assim, uma opção pessoal, realmente. Nos grupos mais jovens ou com menos tempo de docência, perceberam-se mais situações de casualidade, de circunstâncias diversas guiando a escolha (TAB. 19) .

Tabela 19 – Entrada para a carreira docente universitária - 20 anos

Característica	Nº abs.	%	Tempo de Mercado de trabalho	Nº abs.	%
Com experiência simultânea no mercado de trabalho	10	72	até dois anos de mercado de trabalho	1	7
Sem experiência anterior no mercado de trabalho	3	21	mais de dois anos de mercado de trabalho	11	79
Não respondeu	1	7	Não respondeu	2	14
Total	14	100	Total	14	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre aqueles que tiveram experiência com outras atividades, 10 tinham mais de dois anos no mercado. Um deles tinha experiência curta, de até dois anos, e 1 não respondeu à questão. Esses dados refletem uma escolha pela carreira acadêmica em momento de maior maturidade e com mais experiência. Nesse segmento, 7 entraram para a academia depois da especialização e com outras experiências de trabalho; 3 depois do mestrado e com experiências diferentes; 1 depois da especialização e sem outras vivências no mercado de trabalho. Não responderam, 3 docentes. Os cursos de mestrado e de doutorado não foram realizados, para a maioria desses profissionais, logo em seguida ao término da graduação (TAB. 20).

Tabela 20 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária – 20 anos

Circunstância	Nº abs.	%
Depois da especialização sem experiência no mercado de trabalho	1	4
Depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho	7	25
Depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho	3	11
Feita por você mesmo	13	45
Influenciada pelos pais	1	4
Não responderam	3	11
Total	28	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em termos das circunstâncias dessa escolha, no grupo dos docentes com vinte anos de trabalho observou-se que para 13, a escolha foi feita por eles mesmos; 1 falou da influência dos pais. Esses dados confirmam a escolha em fase mais madura, como visto em itens anteriores.

No grupo dos docentes com trinta anos, as razões ou explicações sobre a entrada para a carreira docente foram as seguintes:

- Escolha na graduação por experiências na época:

> "A escolha pela carreira de professor se deu, com certeza, na graduação. A carreira acadêmica foi uma escolha na sequência: durante a graduação, eu tinha que trabalhar para o sustento da vida, atuava como técnico em ginástica olímpica e professor em escola primária e secundária. Na ginástica, tínhamos um grupo de estudo e trabalho, e como fui abandonando a ginástica, comecei a procurar e construir grupos que refletiam e discutam sobre a Educação e Formação Humana. Como essa perspectiva de discussão sobre Educação Física Escolar era precária, a maior possibilidade era a universidade. Logo depois do meu estágio na Graduação, assumi a coordenação de um grupo de estagiários, alunos da licenciatura em Educação Física da UFMG, em um projeto de implantação da Educação Física nas séries iniciais na rede de ensino do estado de MG. E, na sequência (1978), iniciei como professor colaborador no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora. E, em 1979, iniciei como professor colaborador na UFMG. Trabalhei concomitante na UFJF e na UFMG até 1998, e permaneço ainda como professor na UFMG. Fiz minha Especialização em 1981, em Didática, na UFJF. E, em 1983, iniciei meu mestrado na UFRJ, Didática e Ensino da Educação Física". (respondente 1)
>
> "Foi algo que escolhi desde a graduação quando dava aula nos cursos preparatórios do vestibular". (respondente 7)
>
> "Minha formação, desde os cursos primário e secundário, teve pontos significativos: uma única e excelente professora no primário, em escola pública (Grupo Escolar Lúcio dos Santos) e, nos cursos ginasial e colegial (Colégios Santa Maria e Nossa Senhora do Monte Calvário), alguns outros verdadeiros educadores, exemplos de conduta, que reforçaram valores que me eram caros, da base familiar. Na UFMG, desde o vestibular e início da graduação, conheci e identifiquei um educador, professor Eduardo Osório Cisalpino, meu caro amigo-mestre, responsável pela antiga Cátedra de Microbiologia, à qual me vinculei como estagiária durante toda a graduação, período este em que fui definindo minha opção profissional. A pesquisa e o ensino fizeram parte de minha formação acadêmica, desde a graduação". (respondente 9)

- Escolha por convite/oportunidade:

> "Busquei a carreira acadêmica por convite de professor catedrático da FAFICH. Aceitei o convite, concursei-me e ingressei-me como professora auxiliar de ensino em 1º de janeiro de 1969. Em 1967, fiz trabalho voluntário como docente. Em 1968, fiz concurso e fui nomeada". (respondente 2)
>
> "Convivência com intelectuais do Brasil e exterior". (respondente 3)

> "Durante o curso de Administração, trabalhei como estagiário e bolsista de pesquisa, o que me colocou em contato direto com a academia. Além disso, quando estava exercendo atividades de consultoria junto à UFRM assumi pela primeira vez cadeiras na graduação". (respondente 5)

- Escolha por opção:

> "Depois de concluído o mestrado, resolvi prestar concurso para professor da UFMG, o que fui até 1995, porque queria muito transmitir todo conhecimento adquirido". (respondente 4)
> "Sempre desejei ensinar. Gosto de passar, compartilhar com as pessoas aquilo que imagino saber. Penso que o "cientista-professor" deveria ser assim modelado: sentir prazer em ver os outros aprender-ensinar com ele. Também penso que uma forma interessante de aprender é ensinando, uma forma de se evoluir no saber das coisas do mundo. Também há a curiosidade de aprender ou estudar para aprender que produz um tipo de emoção (*self*) de estar sabendo, ganhando um saber único, útil para a vida, para sua motivação, sua evolução, dentre outras coisas". (respondente 8)
> "Durante o curso, sempre me interessei em entrar para o quadro docente da Universidade, pois considerava a melhor opção de carreira". (respondente 6)

Em termos de escolha da carreira docente, para o grupo dos docentes de trinta anos, tem-se que os participantes optaram pela docência como carreira. No grupo, 5 tinham experiência simultânea no mercado de trabalho; 1 não tinha experiência anterior. A opção pela docência foi com o conhecimento de outras alternativas (TAB. 21).

Tabela 21 – Entrada para a carreira docente universitária - 30 anos

Característica	Nº abs.	%	Tempo de mercado de trabalho	Nº abs.	%
Com experiência simultânea no mercado de trabalho	5	56	até dois anos de mercado de trabalho	4	44
Sem experiência anterior no mercado de trabalho	1	11	mais de dois anos de mercado de trabalho	4	44
Não respondeu	3	33	Não respondeu	1	12
Total	9	100		9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os participantes do grupo dos professores com trinta anos, a escolha da carreira acadêmica foi feita por eles mesmos, 5; influenciada por status estimado do profissional, 3; consciente, 3; influenciada por amigos, 2; influenciada por renda vislumbrada do profissional, 2; influenciada por facilidades no vestibular, 1; influenciada pelos pais, 1. Nota-se o prestígio do docente na sociedade, com renda interessante para um projeto de vida de indivíduo com

bom nível cultural, tanto que as escolhas dentro deste modelo foram feitas de forma consciente pelos respondentes.

Dentre os participantes deste grupo, 4 deles tinham até dois anos de mercado de trabalho quando entraram para a docência e outros 4 tinham mais de dois anos de trabalho.

Em relação à realização de cursos preparatórios ou de especialização antes de entrarem para a docência, os professores com trinta anos responderam que 1 tinha especialização, mas não tinha experiência de trabalho; 2 tinham especialização e experiências no mercado de trabalho e 2 entraram depois do mestrado, com experiência no mercado de trabalho. Nota-se a realidade de entrada para a docência universitária em instituição pública com critérios significativamente diferentes dos atuais. Esses profissionais permaneceram por trinta anos na docência e entenderam-na como carreira (TAB. 22).

Tabela 22 – As circunstâncias da entrada para a carreira docente universitária - 30 anos

Circunstâncias	Nº abs.	%
Depois da especialização sem experiência no mercado de trabalho	1	11
Depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho	2	22
Depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho	2	22
Não responderam	4	44
Total	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Nos grupos de docentes com vinte e trinta anos de experiência, os professores participantes desta pesquisa tiveram um espaço de tempo maior entre a graduação e o mestrado, com muitos deles tendo experienciado outras atuações no mercado de trabalho antes de entrarem para a academia como professores, o que à época era possível.

Observa-se que há predominância entre os motivos de opção pela carreira docente universitária em decorrência de situações da época e por oportunidades, sendo essas de diversas naturezas, por exemplo, substituições e/ou proximidade com professores na época da faculdade e, até mesmo, convite. O número de respondentes que incluiu a opção "desejo de trabalhar com a docência" é, relativamente, maior que nos outros grupos (QUADRO 5).

Quadro 5 – Razões das escolhas pelas carreiras acadêmicas

Entrantes	DU cinco anos	DU vinte anos	DU trinta anos
Oportunidades variadas	Gosto pela pesquisa e desenvolvimento intelectual	Necessidade financeira	Opção
Escolha planejada da docência universitária	Oportunidade na graduação	Influências de pessoas e locais de trabalho	Convite ou oportunidade
Influências variadas	Oportunidade no mercado de trabalho	Oportunidade	Experiências na época da graduação
Opção pela área do conhecimento	Recusa e rejeição a outras no mercado de trabalho		
Falta de opção		Por acaso	
Vocação	Vocação	Vocação	
Incentivo da iniciação científica			

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns motivos são recorrentes em todos os segmentos da pesquisa, como é o caso de vocação e oportunidade, ainda que em proporções diferentes.

A carreira docente universitária pública há vinte ou trinta anos atrás era uma atividade profissional que contava com status social, estabilidade e respeitabilidade, apesar de não corresponder a altos salários. Ainda que não contassem com remunerações estimulantes, os professores dedicavam-se exclusivamente à carreira docente. Os participantes desta pesquisa integrantes desses dois grupos representam os profissionais que definiram os estatutos deram as bases para a estruturação da carreira docente universitária, desde aproximadamente trinta anos atrás. Esses professores, em exercício, assumiam cargos administrativos institucionais nas universidades e também em órgãos de representação de classe.

A cada um dos períodos estudados, as exigências para a atividade profissional variaram. Em decorrência, mudaram também os perfis demandados. Se antes a ênfase era nos aspectos de transmissão de conhecimentos e relacionamento com os alunos e com a comunidade acadêmica, a docência-magistério, hoje é nos critérios de publicação e pesquisa, validados pelos órgãos de fomento como Capes e Fapemig.

Seguem-se os dados coletados referentes ao segundo conjunto de análise sobre carreira, os que falam do trabalho em si.

Os **valores e influências da escolha da carreira acadêmica** no primeiro segmento dos entrantes foram agrupados em alguns conjuntos de dados por proximidade de ideias. Os números 1, 2 ou 3, que se encontram antes das respostas, referem-se à ordem na qual o respondente colocou esse valor para ele, ou essa justificativa. Assim:

- Por familiaridade/ gosto com a faculdade/área do conhecimento:

> "1-Escolher um curso de licenciatura foi importante, porque já atuava e gostava da área".
> "1-Vivência agrícola - transmitir o conhecimento na área afim".
> "1-Informática como eixo central nos labores atuais das pessoas".
> "1-Desejo por aprofundar o conhecimento na área".
> "1-Vontade de seguir carreira docente no ensino superior".
> "2-Evolução na pesquisa, que mostra uma dinâmica muito alta, e precisamos sempre nos atualizar e contribuir em alguma linha de pesquisa". (respondente 33)
> "2-Aceitar o desafio de iniciar no ensino superior foi decisivo para que eu crescesse profissionalmente".
> "2-Prazer pessoal - fazer o que gosto".
> "2-Uso de computador como ferramenta de trabalho".
> "2-Desejo por obter maior nível de formação".
> "2-Acredito na educação superior de qualidade".
> "3-Enfrentar o aperfeiçoamento constante (três pós-graduações *lato sensu*, mestrado e doutorado) é importante para o aperfeiçoamento profissional". (respondente 8)
> "3-Acredito na educação como base para um futuro/um país melhor". (respondente 37)
> "3-Desejo de contribuir para melhoria da qualidade do ensino na área de Ciências Contábeis". (respondente 33)
> "3-Aplicação Imediata do conhecimento - a maioria de meus alunos são da área Agrícola" (respondente 15)
> "3-Ajudar a outros futuros profissionais a ser professores". (respondente 10)

- Por falta de opção:

> "Falta de opção" (citação 1 do respondente 43)

- Por oportunidade:

> "1- Realização no consultório insuficiente, embora lucrativa. Repercussão: busquei fazer o mestrado para ampliar minha atuação, visando criar plano de atendimento odontológico diferenciado para nossa clínica multiprofissional".
> "2- Amizade com o reitor. Repercussão: me mostrou a vida acadêmica como uma possibilidade de me realizar melhor na profissão
> "3- A criação do curso de Odontologia na universidade da minha cidade. Repercussão: abriu a oportunidade de mudar de atuação sem perder o que já havia conquistado profissionalmente" (respondente 37)

- Por influências variadas: familiar, de professores, de amigos:

"1- Nascido e criado em um ambiente de IFES, porque meus pais trabalham nessa IFES".
"2- Convivência com os docentes de minha IFES, porque notei que era o trabalho que eu queria para minha vida." (Respondente 44)
"3- Por influência de meus pais. Minha mãe é professora universitária." (respondente 7)
"1- Localização, pois a minha família é de Lavras".
"2- Pesquisa na linha de estudos que mais me atraiu".
"3- Porque sempre gostei de máquinas agrícolas".
"3- Estágios docentes supervisionados, nos quais tive a oportunidade de não só aprender com o meu orientador, como também interferir nas disciplinas, buscando aprimorar algumas lacunas por mim observadas durante o meu estágio".
"1.Pressão familiar, porque pais valorizam a carreira docente." (respondente 52)
"3- Curso de Formação em Docência do Ensino Superior" (respondente 21)
"3- Pelo incentivo do meu primo, que já é professor" (respondente 34)

- Por vocação, gosto, escolha por aptidões:

"1-O passado de professora primária teve influência nessa escolha".
"2- O lecionar/ensinar sempre esteve presente em minha vida".
"3- Gosto muito de ensinar. Repercussão: me proporciona muita felicidade o ato de ensinar." (respondente 32)
"1 – Aptidão" (respondente 29)
"1-Dom, porque sempre acabava ensinando os coleguinhas as lições de casa.
"2-Superação, porque não é o tipo de sonho que as crianças pobres costumam ter".
"3-Vocação, porque é a única qualidade que te faz superar as dificuldades e ser feliz numa profissão." (respondente 22)
"3- Gosto por lecionar" (respondente 43)
"1- Vocação".
"2- Porque trabalhar numa área que você sente atração permite evoluir sempre." (respondente 33)
"1-Por gostar" (respondente 1)
"1- Vocação para a docência, porque sempre atuei como professora, realizando-me, plenamente, na profissão docente".
"2- Desejo de atuar em nível superior, porque atuei por quinze anos na Educação Básica e tinha consciência de que poderia contribuir com meus conhecimentos e experiência na Ed. Superior."
"3- Desejo de dar continuidade aos estudos, porque na docência do ensino superior há a exigência de continuidade aos estudos (mestrado/doutorado)." (respondente 14)
"1- Vocação: Gosto de lecionar",
"2- Fui apoiado por familiares e alunos." (respondente 16)
"1-Adoro dar aulas, porque é na sala que me realizo. Sinto bem em precisar estar sempre atualizada."
"2-Porque as mudanças são muito rápidas e existe possibilidade de a pessoa mais velha ter reconhecimento e a vida passa..." (respondente 46)
"1-Disciplina."
"2- Gosto pelo estudo."
"3- Responsabilidade" (respondente 11)
"1- Por amar a área em que atuo; dar aulas de música."
"2- Por trazer felicidade."
"3- Apesar do pouco dinheiro, a gente sobrevive e se realiza." (respondente 35)
"Gosto pela carreira acadêmica." (respondente 13)

- Por decepção no mercado de trabalho:

"1-Experiência profissional no mercado (não acadêmica) insatisfatória."
"2- Mestrado."
"3- Doutorado." (respondente 11)
"1 - Porque não me realizei nas atividades clínicas diárias, por conta do mercado."
"2 - Porque não possuía renda para investir em especialização."
"3- Porque gosto de pesquisa e acho que tenho perfil de um bom docente." (respondente 24)
"2- Possibilidade de me dedicar à pesquisa, fator que não tive oportunidade no tempo dedicado ao mercado de trabalho corporativo."
"3-Permanência no mercado: no mercado empresarial, dentro da área técnica, um profissional ao atingir os cinquenta anos torna-se "velho" para este mercado, enquanto que na carreira docente é visto como profissional experiente." (respondente 16)

- Por necessidade financeira:

"1-Inserção no mercado de trabalho: precisava me profissionalizar para trabalhar."
"2-Adquirir conhecimento: História possibilita você conhecer o mundo."
"3- Conhecer novas pessoas: estava só com a saída do convento." (respondente 18)
"1-Aumentar a renda familiar, porque o profissional liberal tem uma renda incerta."
"2-Ter um emprego público estadual, porque no Brasil ainda considero importante um cargo efetivo." (respondente 39)
"2- Necessidade financeira." (respondente 43)

- Por ideologia:

"1- Por acreditar na importância de ensinar, de ser professor, de ser, além de tudo, um formador de opiniões e de cidadãos." (respondente 7)

- Pelo tipo de recompensa oportunizada:

"1-Relacionamento, porque gosto da relação interpessoal."
"2- Perspectiva porque poderia estudar continuamente."
"3- Possibilidade de formação." (respondente 47)
"3- Estabilidade em um concurso. Nos preparando no mestrado, doutorado, vencemos a concorrência."(respondente 33)
"1-Ter uma nova alternativa de trabalho sem sair da minha área e, sobretudo, dentro de uma universidade, porque lá as informações e o conhecimento chegam primeiro e tenho sede de saber e de me manter atualizada." (respondente 39)
"1-Afinidade, porque eu gosto e me faz me sentir melhor."
"2-Estimulante, porque está vinculada à ideia de aperfeiçoamento pessoal. Você deve estar sempre atualizado e ligado nas mudanças ao seu redor, para transpor isso aos discentes."
"3-Estabilidade, porque não posso deixar de lado esta característica da profissão. Garante tranquilidade para planos de vida, além das vantagens que podem ser galgadas ao longo da carreira." (respondente 41)
"1- Jornada de trabalho flexível."

"3- Remuneração satisfatória." (respondente 29)
"1- Carreira: autonomia de trabalho."
"2- Pesquisa: gosto pelo desenvolvimento de trabalhos de pesquisa."
"3-Salário: por mais que a remuneração não seja a desejada, ainda está acima da remuneração média da profissão." (respondente 12)
"2-Por ser uma profissão digna e que apesar de não ser remunerada justamente, oferece boas condições financeiras." (respondente 7)
"1-Possibilidade de um emprego melhor."
"2-Status profissional."
"3-Possibilidade de ajudar na preservação ambiental." (respondente 2)
"1-Professora de ensino superior, porque proporcionou oportunidades de formação continuada."
"2-Obtenção do título de mestre porque possibilitou a valorização profissional."
"3-Doutorado em andamento, porque aprofunda o conhecimento científico, amplia as possibilidades de pesquisa e trabalho, e melhora a remuneração." (respondente 9)
"1-Aprendizado - acredito que a docência é uma forma de estarmos em constante aprendizado."
"2-Ética - ajudar na formação ética profissional das pessoas, de forma a contribuir para melhor atuação dos profissionais." (respondente 50)
"1- Identificação com a área. Sempre fui desportista."
"2-Oportunidade de emprego. À época, a área era carente de profissionais."
"3-Realização profissional: possibilidades de colocar em práticas os meus projetos." (respondente 28)
"2-Pelo status."
"3-Pela remuneração." (respondente 1)
"1-Contato permanente com novidades, com a pesquisa, com o conhecimento saindo do forno, porque a universidade proporciona essa aproximação constante e atualizada da profissão."
"2-Contato permanente com diversas pessoas, com o trabalho em equipe e com a energia jovem dos estudantes, porque acho o trabalho em consultório muito solitário e entediante."
"3-Possibilidade de pesquisar, porque sempre me interessei nessa área." (respondente 20)
"1-Percepção verificada por profissionais da área acadêmica."
"2-Disponibilidade para atuar como Professor."
"3-Quebrar minha timidez." (respondente 26)
"1-Gosto, pois me sinto relaxando ministrando aulas."
"2- Remuneração, principalmente nas universidades federais." (respondente 54)
"2-Decisão pessoal, porque detinha visão extremamente humanizadora e missionária da profissão."
"3-Falta de definição sobre que carreira seguir, o que me fez retomar a primeira possibilidade que havia pensado." (respondente 38)
"1-Aplicabilidade. Os resultados obtidos potencialmente são empregados na rotina da sociedade humana, com repercussões sobre a qualidade de vida."
"2-Complexidade de assuntos: a multiplicidade de faces de atuação da área exige o constante aperfeiçoamento, o que implica em elevada frequência de leitura e crescimento intelectual individual".
"3-Segurança e estabilidade: a área de docência disponibiliza boas oportunidades de emprego, geralmente, com estabilidade durante a carreira (docência em instituição pública de ensino)." (respondente 55)
"1-Dinheiro" (respondente 11)
"1-Estabilidade profissional qualidade de vida independência financeira." (respondente 21)
"1-Estabilidade."
"2-Renda razoável."
"3-Flexibilidade." (respondente 5)
"1-Oportunidade de trabalho na minha cidade."

"2-Possibilidade de continuar estudando." (respondente 13)
"1-Porque permite um bom relacionamento com pessoas."
"2-Porque permite participar em um processo importante de desenvolvimento de tecnologia."
"3-Porque permite em alguns casos reconhecimento profissional." (respondente 50)
"1-Salário. É a área com melhores salários."
"2-Carga horária de trabalho. Posso montar minha agenda sem horários rígidos, habilidade."
"3-Tenho que explorar o que tenho de melhor." (respondente 4)
"1-Estresse."
"2-Tempo."
"3-Crescimento pessoal." (respondente 19)

Sobre os valores que guiaram a escolha pela docência, embora 20% dos participantes não tenham respondido, surgiram elencados: salário; habilidades; vocação; flexibilidade de horários; relacionamento e desenvolvimento pessoal; estabilidade e independência financeira; gosto e responsabilidade; dinheiro; localização da instituição facilitando moradia; exige aperfeiçoamento; leitura; disponibiliza boas oportunidades de emprego; aplicabilidade de resultados à vida diária; facilidade para planejar a vida; contato com jovens e possibilidade de se trabalhar mesmo mais "velho"; status; desejo de continuidade permanente de estudar; prazer; ética; identificação; falta de opção; baixa remuneração, mas com realização; felicidade; convivência; e influência familiar e do orientador. Não houve possibilidade de hierarquizar as respostas, sendo considerados, nesse caso, a ocorrência do dado. Nota-se que os respondentes referem-se a recompensas materiais e simbólicas, em número relativamente equivalente.

No grupo de docentes com cinco anos de trabalho, os valores apontados (QUADRO 6) foram:

Quadro 6 – Valores da profissão apontados pelo grupo de 5 anos

Apontados em 1º lugar	Apontados em 2º lugar	Apontados em 3º lugar
O aprendizado	Horário de trabalho flexível	Oportunidade de aumento de renda
A liberdade	Crescimento intelectual	Estabilidade (citado por dois deles)
O amor	Os desafios	Carreira
Oportunidade de atuar em disciplina na qual o participante tinha experiência prática	Dedicação	Conhecimento
Capacidade de ensino-aprendizagem (aperfeiçoamento)	Aprendizagem contínua	Orgulho
O gosto pela área acadêmica	Envolvimento	Construção social na interação com alunos e colegas.
Gosto pela pesquisa	Disciplina	
	Estudo contínuo	
	Comprometimento	

Fonte: Dados da pesquisa.

No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, os valores apresentados podem ser divididos em: aspectos do trabalho; e aspectos comportamentais. Nessa divisão, dividem-se ainda em: aspectos apontados em primeiro lugar; aspectos apontados em segundo lugar; e aspectos apontados em terceiro lugar (QUADRO 7).

Quadro 7 – Valores da docência apontados em primeiro lugar - 20 anos

Aspectos do trabalho	Aspectos comportamentais/morais
Produção do conhecimento	Amor à profissão
Liberdade de trabalho	Escolha pessoal
Aprendizado constante	Ambiente universitário
Experiência com o novo	Realização profissional e pessoal
Complementação financeira	Gostar de ensinar (apontado por dois deles)
Crença na importância de contribuir para melhorar a competência dos nossos alunos na leitura e escrita, na capacidade de raciocínio lógico, reflexão e criticidade	Prazer que acompanha o participante
Fonte permanente de aprendizado, com educação continuada	Trabalho com satisfação

Fonte: Dados da pesquisa

Percebe-se uma aliança entre aspectos técnicos e o prazer de atuar na profissão.

Quadro 8 – Valores da docência apontados em segundo lugar - 20 anos

Aspectos relativos ao trabalho	Aspectos relativos ao comportamento
Menor pressão que no mercado de trabalho	O fato de o participante ter ótimos professores na Educação Básica
Poder continuar no mundo acadêmico	Responsabilidade no trabalho
Flexibilidade de horário	Gostar de pesquisa
Opção de trabalhar fora da cidade em que o participante nasceu	Poder aliar a assistência ao ensino
Oportunidade	Compreensão do que é docência
Fator financeiro (na época a UFU remunerava bem acima da média)	Confiança na própria capacidade de exposição, diálogo, e condução de alunos
	Vontade de dar uma contribuição maior à sociedade
	Possibilidade de atuar na sociedade.

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se uma relação entre as vantagens entendidas na profissão e características do profissional.

Quadro 9 – Valores da docência apontados em terceiro lugar - 20 anos

Relativos ao trabalho	Relativos ao comportamento
Estudo permanente	Dedicação e a seriedade
Sucesso familiar	"Minha mãe e avô materno eram leitores assíduos e bons mestres"
Atividade ser mais gostosa que a consultoria empresarial	"Influências de marido e amigos, todos pertencentes ao mundo acadêmico"
Ter poder de decisão	Importância em participar do desenvolvimento do processo educacional
Possibilidade de fazer mestrado e doutorado em outras cidades, participação em congressos no exterior	Poder manter um espaço crítico coletivo propiciado pelo cenário de IES.
Poder transmitir a experiência profissional associada à teoria	
"Poder estudar e qualificar de acordo com maior autonomia"	
Ambiente da universidade	
"A cultura acadêmica adquirida enquanto ocupante do cargo de técnico na UFMG".	

Fonte: Dados da pesquisa

Em análise mais ampla, nota-se que aliam-se fatores materiais e fatores morais/comportamentais e que autonomia, modelo de trabalho, tipo de relação oportunizada e interesses de progressão na carreira aparecem em palavras diferentes e em posições de importância variadas, mas são recorrentes. Este grupo está atento a questões da atividade docente, das recompensas e dos aspectos políticos desta ocupação. Nota-se ainda um tom afetivo e de reminiscências familiares em algumas das falas.

No grupo dos professores com trinta anos, em relação aos três fatos e/ou valores decisivos para a escolha de docente como profissional e à repercussão para a vida pessoal, foram mencionadas as seguintes influências:

- Influências familiares:

> "Influência do meu pai, que sempre sugeriu que eu seguisse uma carreira relacionada com atividades agrícolas. Devido a esta influência, li muito a respeito e me empolguei com o tema. A princípio ia fazer agronomia. Como a Escola de Veterinária oferecia o curso preparatório em Belo Horizonte, onde residia, fui fazer o pré vestibular e me entusiasmei com a Escola, onde fiz o vestibular e me graduei." (respondente 3)
> "O sangue acadêmico nas veias (meu pai foi fundador da Faculdade de Psicologia da UFMG) A influência de pesquisadores com os quais trabalhei O nascimento da curiosidade acadêmica advinda de pesquisas." (respondente 6)

- Influências do período da graduação:

> "Minha formação na graduação, vivenciando, durante todo o curso, como estudante e estagiária-monitora, uma diversidade de experiências na vida acadêmica, num processo de crescimento contínuo, sem saltos, participando de um grupo cujo líder sempre aliou sua competência profissional ao compromisso institucional. A curtíssima experiência clínica em consultório particular de um professor, a convite, logo após a graduação (dezembro de 1965), para exercer especialidade na qual havia me destacado. Ainda no primeiro semestre de 1966, a oportunidade de concurso na FO não me deixou dúvida quanto à dedicação exclusiva. A necessidade de uma definição profissional, que se impõe a cada um de nós, para assumir as responsabilidades pessoais e familiares." (respondente 9)

- Influências das necessidades financeiras/carreira:

> "A) garantia de status e renda para o profissional. B) Importância da renovação e desenvolvimento de conhecimento científico na área pedagógica. C) progressão ascendente da carreira docente e melhores condições de enfrentamento do concurso público interno." (respondente 2)
> "Segurança profissional, flexibilidade no trabalho e possibilidades de aprendizado, se manter atualizado." (respondente 1)

- Influências da credibilidade na profissão escolhida:

> "Acreditar nos benefícios biofisiológicos, sociais, emocionais e políticos das atividades e experiências individuais e coletivas vivências na Educação Física, de modo coletivo, cooperado e compartilhado, que para mim também era importante, mesmo sabendo que a remuneração seria menor que trabalhar com atividade física para cardiopatas, por exemplo." (respondente 5)

- Influências políticas/ gosto pela intelectualidade:

> "Consciência política, ser um intelectual gostar de estudar." (respondente 4)
> "Pesquisa, desenvolvimento pessoal, prazer em ensinar." (respondente 7)
> "Vontade de ensinar; satisfação de ver os resultados; prazer de transmitir a minha experiência teórica e prática." (respondente 8)

No grupo pesquisado, os docentes com trinta anos de experiência reforçaram aspectos citados pelos outros grupos, diferenciando-se em alguns pontos, como as questões políticas, e na convicção pessoal que o conteúdo do curso escolhido lhe trazia.

Em termos de **influências do contexto**, o mercado de trabalho foi visto pelos participantes do primeiro segmento como fortemente importante, reconhecido por 70% deles. Essa resposta sugere que pode haver uma resistência do participante em relação ao enfrentamento do

mercado de trabalho ou às circunstâncias ligadas à seleção por concurso, como estabilidade e segurança, entre outras foram decisivos para a escolha. Comparando com dados anteriores, a maior parte dos respondentes deste grupo tem pouca idade e os que são mais experientes são de realidades interioranas, tendo buscado mestrado/doutorado numa fase de vida mais madura.

Para o grupo dos participantes, as influências do mercado de trabalho interferiram nas seguintes proporções (TAB. 23).

Tabela 23 – As características do mercado de trabalho influenciaram sua escolha?

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU 5 anos nº abs.	%	DU 20 anos nº abs.	%	DU 30 anos	%
Sim	38	69	6	75	36	5	67	6
Não	12	22	2	25	64	9	33	3
Não responderam	5	9		-	-		-	
Total	55	100	8	100	100	14	100	9

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com cinco anos de experiência, as percepções sobre as influências do mercado de trabalho em sua opção pela docência foi que para 6 deles aconteceram influências, não se podendo dizer se eles a entendem com positiva ou negativa.

No grupo de professores com vinte anos, 9 deles acreditam que não houve influências do mercado de trabalho para a escolha pela docência. Isso reflete um pouco a situação de maturidade e consciência na qual esses respondentes fizeram suas escolhas.

No grupo dos docentes com trinta anos de trabalho, as influências do mercado de trabalho foram vistas assim: para 6 professores o mercado influenciou; para 3, não. Esses dados praticamente reproduzem os dados do grupo anterior.

O mercado de trabalho, com suas características, influenciou a escolha pela carreira docente pelos professores de três segmentos pesquisados: os professores entrantes, os professores com cinco anos e os professores com trinta anos de atividade. Nesses grupos, as novas demandas e os regimes de trabalho fizeram com que alguns dos participantes deixassem outras atividades ou não as buscassem e procurassem a docência. Essas transições corroboram os estudos de Mcdaniels e Gylbers (1992) Chanlat (1995); Freitas (1997); Amherdt (1999) e Balassiano e Sá (2006), que se

posicionaram a favor de que cada trabalhador deve concorrer no mercado, o que levaria as carreiras a ter um modelo descontínuo, horizontal, com maior instabilidade e mais autodirigidas.

Somente no grupo dos professores com vinte anos de trabalho é que as características do mercado de trabalho não influenciaram a entrada para a docência. Em alguns relatos, fica nítida a escolha da docência por oferecer maior autonomia, flexibilidade, estabilidade e segurança. Essas características se aproximam da carreira proteana, proposta por Hall (1996), na qual as experiências e os aprendizados pessoais, relacionados com o trabalho ao longo da vida, são moldados por flexibilidade e capacidade de adaptação.

Além desses fatores relativos à atividade e carreira em si, outros, como os relacionamentos oportunizados e o crescimento pessoal e profissional são razões fortes que combinam com as características pessoais e os objetivos de carreira daqueles que procuram a docência universitária pública. Isso significa que não foram as mudanças no mercado de trabalho que levaram as pessoas para a docência, porque esse dado foi revelado em três segmentos, incluindo os professores de trinta anos e os professores entrantes. Não tendo uma relação direta com as condições de mercado, poderiam ser reforçadas as escolhas da docência por outras razões, por exemplo, as características pessoais. Nesse sentido, confirmam-se as âncoras de carreira propostas por Schein (1978).

As **recompensas percebidas** na carreira docente universitária e reveladas pelos participantes entrantes envolvem, primeiramente, valores simbólicos e, em segundo plano, os materiais (QUADRO 10).

Quadro 10 – Recompensas - entrantes

Recompensas simbólicas	Recompensas materiais
Satisfação de ver o aprendizado dos alunos	Status
Experiência	Viagens
Aprendizado permanente	Estabilidade
Influenciação em comportamentos humanos	Titulação
Crescimento profissional	Dinheiro
Desenvolvimento pessoal	
Reconhecimento	
Agradecimento dos alunos	
Relacionamento	
Prazer	

Fonte: Dados da pesquisa

Volta-se ao significado de recompensa na carreira proteana mencionado na parte teórica: discutindo a relação entre a carreira e a satisfação com os benefícios recebidos, Blau e Tatum (2002) indagam, por exemplo, se em uma carreira proteana o trabalhador valoriza os mesmos benefícios oferecidos pela carreira tradicional. Nesse segmento, as interpretações de recompensas refletem trajetórias profissionais que se confundem, em certo sentido, com a própria realização de vida.

Observou-se que as recompensas citadas pelos participantes deste grupo foram basicamente, as mesmas, variando apenas a posição de importância entre o primeiro, o segundo e o terceiro lugar.

Sobre as três recompensas positivas na carreira docente no grupo de entrantes, a percepção dos participantes, em ordem de prioridade, apresentou o que se segue (TAB. 24).

Tabela 24 – Recompensas simbólicas – entrantes

Realização pessoal e profissional	Nº abs.	%
Reconhecimento	18	23
Desenvolvimento profissional: aquisição de conhecimentos, aprendizagem contínua, crescimento intelectual, renovação	11	14
Oportunidade de crescimento pessoal/profissional - enriquecimento pessoal	10	13
Relações pessoais e profissionais: contatos, intensa relação entre pessoas, convívio com pessoas interessantes (alunos e colegas), trocas de experiências	8	10
As contribuições de cidadania (poder contribuir para o avanço do país / possibilidade de contribuir para que as pessoas possam melhorar suas condições de vida e as condições de vida da população em seu entorno; formação de pessoas)	6	8
Prazer pessoal/satisfação	5	6
Aperfeiçoamento profissional/possibilidade de capacitação	4	5
Feedbacks – especialmente de alunos: agradecimento, expressões em redes sociais	4	5
Relações profissionais e pessoais construídas	4	5
Crescimento profissional	2	3
Valorização pelos demais professores e reconhecimento dos pares	2	3
Flexibilidade	2	3
Qualidade de vida/ menor stresse comparado ao mercado de trabalho	2	3
Respeito e autonomia de realização de trabalho	2	3
Total	80	100

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas expressões apresentadas pelos entrantes neste item confirmam o que os dados acima apresentam:

> "Quando nas redes sociais (*facebook, twitter*, etc) fazem comentários sobre a sua pessoa e lembram de você, apesar de já ter muito tempo de não estar com os discentes, sobretudo quando esses comentários são para agradecer pelos ensinamentos dados na sala de aula."
> "Sentir que os estudantes gostam de você, que chegam a sentir carinho por você, que você é considerado um amigo, um guia e, sobretudo, um formador."
> "Convívio com pessoas jovens que estão cheias de vontade de vencer".
> "Sentir que os estudantes gostam da forma de ser do professor, que gostam das estratégias metodológicas, didáticas e pedagógicas do professor e que estas, a sua vez, podem-se converter em um exemplo para eles (no caso de formação de formadores ou professores)."

Outros valores surgiram uma vez cada, como: satisfação de ver que os alunos estão aprendendo o conteúdo ministrado; prazer na preparação das aulas, experiência, liberdade, estabilidade pessoal, maturidade, perspectivas, aprender a ensinar e ensinar a aprender, formação de opiniões e dedicação. Foram valorizados aspectos de realização pessoal e de convivência, com tônica para o fator reconhecimento.

Dos 55 participantes, 13% não responderam a esta pergunta.

Quanto às recompensas materiais, a mais mencionada foi salário ou remuneração (TAB. 25):

Tabela 25 – Recompensas – entrantes

Tipo de recompensa material	Nº abs.	%
Salário e remuneração	13	23
Estabilidade profissional	8	14
Conhecimento – crescimento intelectual	8	14
Status – prestígio – valorização do profissional	5	9
Resultados positivos de pesquisas e projetos	3	5
Férias – feriados – fins de semana disponíveis mais pré definidos	2	3
Orientar futuros profissionais	2	3
Total:	41	

Fonte: Dados da pesquisa

Outros valores que apareceram uma única vez: bons resultados, oportunidades de viagens para participação e publicação de artigos, oportunidade de docência e pesquisa, simultaneamente, estabilidade financeira, oportunidades de trabalho, oportunidades internacionais,

independência financeira, crescimento da universidade, oportunidade, carga horária, titulação, representatividade.

Nota-se um forte apelo à questão salarial e aos aspectos de conhecimento e status profissional. Indagados se essas recompensas são motivadoras para a carreira docente universitária, 81% dos mestrandos e doutorandos entendem que sim e 5% não acham suficientemente motivadoras. Não responderam, 12%.

Para o grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, o Quadro 11 mostra as recompensas identificadas.

Quadro 11 – Recompensas - 5 anos

Apontadas em 1º lugar	Apontadas em 2º lugar	Apontadas em 3º lugar
A flexibilidade de horários	A flexibilidade de horários	Flexibilidade de horários
A autonomia		Autonomia
O desafio à busca de conhecimento	O espaço de debate constante na universidade	Autocontrole no trabalho
O estudo contínuo	O conhecimento	Dedicação
A possibilidade de aprendizagem	Possibilidade de desenvolvimento intelectual	Participação em aprendizagem de outros indivíduos
A qualidade de vida	Desafio para habilidades de relacionamento interpessoal	
O reconhecimento	A realização	
Os relacionamentos	Contatos com outros profissionais	Reconhecimento da sociedade

Fonte: Dados da pesquisa

Expressões ditas pelos participantes reforçam as preocupações com o papel de educador do docente universitário, com a sua possibilidade de contribuição para a cidadania, como a que se segue:

> "Ser parte na formação educacional e ética de pessoas que nos próximos anos serão mais ativos na sociedade" (respondente 12)

Nota-se que as recompensas lembradas pelos professores são semelhantes e mudam apenas de posição de importância, em alguns casos. Existem fatores apontados praticamente por todos, ou em primeiro, ou em segundo, ou em terceiro lugar, como é o caso de flexibilidade de horários. Todos do grupo consideram essas recompensas motivadoras.

No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, as recompensas são as citadas na Tabela 26.

Tabela 26 – Recompensas - 20 anos

Recompensa 1	Nº abs.	Recompensa 2	Nº abs.	Recompensa 3	Nº abs.
Liberdade de trabalho	1	Sucesso de seus orientandos	1	Crescimento	1
Obter e enxergar resultados	1	Oportunidades de educação permanente	1	Produção de conhecimento científico	1
Ter cursado mestrado e doutorado em uma grande universidade brasileira	1	Ser considerado um facilitador do conhecimento	1	Relacionamentos	1
Aprendizado	1	Flexibilidade	1	Autonomia	1
Reconhecimento dos orientados e estudantes pela dedicação ao trabalho docente;	1	Reconhecimento de outros profissionais da área pelo conjunto do trabalho	1	Felicidade que o trabalho proporciona a mim e a minha família.	1
Ver um aluno crescendo no seu aprendizado	1	Reconhecimento, realizaçao, crescimento	1	Recompensas financeiras	1
Ensinar	1	Desenvolvimento	1	Realização	1
Estudo permanente	1	Crescimento pessoal	2	Perceber as conquistas profissionais dos alunos	1
Facilitar o processo de conhecimento		Ter participado em congressos em grandes cidades e cidades do exterior	1	Ser remunerado com justiça pelo que faz	1
Melhor seria mencionar remuneração adequada á minha formação e dedicação	1	Ser reconhecido pelo esforço, competência e dedicação	1	Atividade mais gostosa do que consultoria empresarial...	1
Realização	1	Aprender	1	Ensinar-aprender	1
Recompensas simbólicas	1	Menor pressão do que no mercado;	1		
Reconhecimento	2	Realização	1		
Não responderam	1		21		
Total 14	100				

Fonte: Dados da pesquisa

Neste grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, essas recompensas foram consideradas por todos eles como motivadoras/estimuladoras da escolha pela carreira docente universitária.

A percepção dos docentes com trinta anos de trabalho sobre as recompensas pode ser entendida em conjuntos de valores simbólicos e materiais (QUADRO 12).

Quadro 12 – Recompensas - 30 anos

Recompensas materiais	*Recompensas simbólicas*
Atividade cultural	Realizações
Inserção internacional	Avanço da identidade profissional
Oportunidades de crescimento no país e internacionalmente	Liberdade de atuação
Contacto com outras entidades e pessoas no país e exterior	Crescimento pessoal
Convívio com pessoas mais jovens	Os reconhecimentos
Participar de um grupo mais intelectualizado	
Os amigos	
Aprendizado	
Ensinar	
A constante oportunidade de atualização	
Utilidade	
Suporte econômico da carreira	

Fonte: Dados da pesquisa

Percebeu-se que algumas recompensas foram citadas por dois participantes. São elas: os amigos, aprendizado, realizações, crescimento pessoal e os reconhecimentos. Os demais itens foram mencionados por uma única pessoa cada um.

Algumas expressões podem comprovar as recompensas citadas acima, na percepção dos professores com trinta anos de experiência, como:

> "Na Academia, o orgulho, o prazer e a alegria de ver o sucesso dos recursos humanos de cuja formação pude participar." (respondente 9).
> "Ter muito a agradecer, a tantos e por tantas vivências compartilhadas, mais madura, mas com a mesma paixão de quando começou." (respondente 9)
> "Poder plantar, Poder cultivar, Poder colher os resultados." (respondente 5)
> "O desafio de pesquisar no nosso país." (respondente 7)
> "A oportunidade de ter vivenciado, com o reconhecimento dos pares, de quase todos os campos de atividade acadêmica, com a satisfação pessoal de dever cumprido." (respondente 9)

Nota-se um sentimento de realização e, mesmo, de gratidão a pessoas e aos aprendizados durante a trajetória. Pelo próprio momento de vida, percebe-se uma gratidão e satisfação por oportunidades e conquistas alcançadas. A universidade pode ser entendida como uma referência e um meio para terem atingido muitos resultados positivos pessoais e profissionais,

e esse sentimento de realização ganha certa dose de afetividade para com as pessoas e os locais onde trabalharam.

Em relação à compreensão dessas recompensas como motivadoras/estimuladoras para a escolha da profissão de docente universitário, 8 dos participantes entendem que sim, pois são motivos suficientes para mobilizar as pessoas para essa carreira (TAB. 27).

Tabela 27 – Relação entre recompensas e motivação para a carreira docente

	Entrantes %	DU cinco anos %	DU vinte anos %	DU trinta anos %
Sim	81	100	100	89
Não	5	-	-	-
Não responderam	12	-	-	11
Total	55 = 100%	8 = 100%	14 = 100%	9 = 100%

Fonte: Dados da pesquisa

Comparando as recompensas mencionadas nos quatro segmentos, observa-se uma semelhança em relação àquilo que forma um núcleo básico de interesses e objetos de atenção dos professores universitários, independente do tempo de carreira. O que se percebe é uma diferença de postura em relação a esses valores e recompensas: uma postura mais indecisa do grupo dos entrantes; uma postura mais interessada e investidora na docência do grupo de cinco anos; uma postura mais segura e assertiva do grupo dos docentes com vinte anos; e uma postura mais agradecida e "de dever cumprido" dos docentes com trinta anos ou mais.

Na visão dos respondentes, as recompensas percebidas são motivadoras para a docência em todos os grupos pesquisados. Aqui, percebe-se uma contradição: é forte a observação de que docentes recebem baixos salários e têm pouco reconhecimento, mas as recompensas, especialmente as simbólicas, ainda são vistas como motivadoras. A carreira docente é a fonte de renda de professores da rede pública. Questiona-se aqui, então: Que tipo de expectativa de padrão de vida tem o docente? Por que, se as recompensas materiais são baixas, e mesmo assim ele as considera motivadoras?! Em várias respostas, a pouca ambição era um traço observado. De outra forma, os respondentes consideraram que em sua vida a atividade docente não deveria ser exclusiva; ou seja, deveria ser conjugada com outras atuações profissionais. Como já discutido anteriormente, isso comprometeria a profissionalização da docência.

Quanto à profissionalização da carreira docente discutida neste estudo, percebe-se que os indivíduos sentem-se pouco recompensados, e mesmo assim há motivação para os indivíduos se tornarem docentes. Corroborando Marback Neto (2007), há algum tempo as comunidades acadêmicas vêm manifestando insatisfação com os baixos salários, com as condições de trabalho, com a falta de autonomia, e com o perfil dos alunos que ingressam no ensino superior. De outro lado, o mercado de trabalho critica o sistema educacional por não preparar o indivíduo adequadamente para atendê-lo nas técnicas necessárias para desenvolverem as atividades profissionais.

Os participantes desta pesquisa falam "Ainda espero melhorias" na profissão, mas o quadro geral percebido nas respostas aqui analisadas não reflete um caminhar direcionado para isso. As posturas relatadas são mais de expectativa, não de ação. Além disso, pelo que se pode perceber, neste grupo não se tem uma consciência política formada de classe consistente. As ações efetivas para que aconteçam as desejadas melhorias estão muito ligadas a iniciativas pessoais, ou de departamentos, ou mesmo de instituição isolada. Não se perceberam declarações objetivas nesta pesquisa sobre uma política de melhorias das condições de trabalho ou de estruturações mais sensatas de exigências para o profissional. Apenas "queixas" de que acontecem os excessos: de cobrança de órgãos fomentadores de pesquisa, de orientadores em relação aos orientandos, de falta de tempo para relacionamento com as famílias e de clima de competição e inveja por produção, entre outras, sem esquecer os baixos salários.

De outro lado, os relatos dos pesquisados enfatizaram a postura de doação, dedicação, sensibilidade e abnegação (representada, muitas vezes, pelo comprometimento) do docente no exercício de suas atividades. Nesse caso, o professor é ainda aquela figura do profissional que "vive de pequenos reconhecimentos pessoais", e de "elogios", e de "agradecimentos por contribuir com o aprendizado", comportamentos esses vindos de alguns dos alunos, sem correspondência em recompensas institucionais concretas.

Comparando-se a outros ramos de atuação, a boa qualidade do serviço prestado seria transformada em uma forma de avaliação do desempenho focada em competências; por exemplo, correspondendo a melhorias salariais e promocionais. Com elas, o profissional teria condições mais satisfatórias pessoais e de trabalho, e o aumento de competitividade seria a consequência natural. Isso traria estímulos para a carreira e para a classe docente.

As percepções de **conflitos/problemas da carreira docente** pelos mestrados e doutorandos seguiram, também, como perspectivas mais ligadas ao trabalho em si e outras mais relativas à vida do professor, à pessoa dele (TAB. 28).

Tabela 28 – Conflitos em relação à carreira docente universitária – entrantes

Conflitos ligados ao trabalho	Nº abs.	%
Dificuldade financeira da Instituição, levando à falta de recursos materiais e didáticos adequados na universidade	8	15
Falta de infraestrutura, falta condições de trabalho adequadas e falta recursos físicos e humanos nas condições de trabalho (são limitados)	8	15
Conflitos entre grupos de pesquisas/divergências de opiniões, disputas internas, sobretudo entre professores, competitividade/dificuldades de relacionamento com colegas de trabalho	8	15
Alunos que não querem nada com os estudos/ alunos despreparados	4	7
Alta carga de trabalho, muito estudo, acúmulo de funções	4	7
Profissão pouco reconhecida pela sociedade e pelo governo	2	3
Imaturidade dos discentes	2	3
Limitações institucionais/burocracias	2	3
Ambiente acadêmico hostil/ stress	2	3
Falta de encaixe entre a Academia e o Mercado/ ensinamentos somente teóricos	2	3
Não respondeu	13	16
Total	55	100

Fonte: Dados da pesquisa

Outros conflitos foram mencionados apenas uma vez e podem ser apresentados em aspectos ligados à universidade e aspectos ligados ao professor (QUADRO 13).

Quadro 13 – Conflitos ligados ao trabalho citados uma vez – entrantes

Conflitos ligados à universidade	Conflitos ligados ao professor
Aulas x pesquisa	Alto volume de trabalho com demandas de natureza muito distinta
Aulas x produção científica	Falta de valorização profissional
Sistemas de avaliação dos discentes	Ater-se somente a pesquisa
A massificação do ensino	Falta de comprometimento de alguns profissionais
Submissão a regras e costumes dos professores mais antigos e da universidade	Falta de profissionalismo
Prazos sempre "pra ontem"	Pessoas mesquinhas, invejosas e não construtoras ocupando cargos de comando
Veiculação precária de informações sobre projetos	Poder
Inserção na "politicagem" acadêmica	Menor tempo para vida social
Baixo investimento do governo nas universidades	Falta de tempo para leituras sistemáticas
Estrutura para a pesquisa precária em alguns centros universitários	Dificuldade de inserção no mercado de trabalho
Dedicação exclusiva – em várias áreas	Necessidade de inovar sempre
Falta de profissionais especialistas em determinadas disciplinas	
Obrigatoriedades externas	
Legislação educacional	
Limitações de níveis da carreira atual no magistério público federal	
Excesso de atividades de ensino diante da expansão das universidades federais	
Alto volume de produção de publicações requerida nos cursos *strito sensu* (versus qualidade da produção)	
Clientelismo	
Não aplicação pela administração das mesmas regras a todos no âmbito universitário	
Apesar da estabilidade, tem o baixo salário que ainda é um problema	
Falta de remuneração por desempenho	
Vícios do serviço público	

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns conflitos apresentados referem-se aos alunos, como baixo capital cultural dos alunos que fazem licenciatura; percepção que se tem sobre a formação básica (respeito à formação no ensino básico e fundamental); e percepção sobre a leitura e a escrita, já que os estudantes chegam ao nível universitário com muitas deficiências que se convertem em conflito.

Entre os problemas citados ligados à pessoa do professor, alguns são materiais. O mais identificado foi a questão salarial, que coincide com a variável que em outra questão nesta

pesquisa foi também o motivo de escolha da profissão acadêmica, baixa remuneração/ remuneração injusta (36% dos respondentes). Um participante disse não haver conflitos (TAB. 29).

Tabela 29 – Conflitos ligados a aspectos comportamentais – entrantes

Aspecto comportamental	Nº abs.	%
Falta de reconhecimento; desvalorização do docente pela sociedade; dificuldades no reconhecimento profissional; desvalorização do professor pelo governo; desvalorização por parte dos alunos; e a visão deturpada que a sociedade tem do professor	8	14
Acomodação teve explicações diferentes: acomodação; e estabilidade (pode levar ao acomodamento, principalmente no interior). Saliente-se que a estabilidade foi também um motivo bastante votado para a escolha da carreira acadêmica. Ainda: comodismo; falta de incentivo da instituição em que se trabalha para a formação continuada; e participação em eventos científicos	5	9
barreiras do egocentrismo e egoísmo	2	3
Dificuldade de maior entrosamento dos pares/relacionamento interpessoal	2	3

Fonte: Dados da pesquisa

Esses dados não fecham os totais em 55 = 100% porque representam apenas uma parte dos dados do grupo sobre o assunto (QUADRO 14). Outras partes estão em outras tabelas ou quadros.

Quadro 14 – Conflitos citados uma vez – entrantes

Relativos ao trabalho	Relacionais
Desestímulo dos alunos com a carreira	Pessoas que não querem mudar
Necessidade de dedicação em tempo integral, à noite, finais de semana etc	Administração de sentimentos como vaidade e inveja que promovem ambientes dissimulados
	Irresponsabilidade
	Intrigas de colegas
	Vaidades
	Desinteresses

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 55 participantes, 23% não responderam a essa pergunta. Pode-se entender que não percebem conflitos ou preferiram não mencioná-los, por alguma razão. Para esses respondentes do primeiro segmento existem muitos conflitos relativos à estrutura da universidade, que têm reflexos importantes na vida universitária e, consequentemente, nas carreiras dos docentes universitários das instituições públicas. Pela maneira como os dados foram apresentados, não se pode entender que não existam problemas em outras instâncias,

mas o próprio funcionamento da estrutura universitária, proposto pela legislação específica, está precisando de revisões.

Quadro 15 – Conflitos - 5 anos

Apresentados em 1º lugar	Apresentados em 2º lugar	Apresentados em 3º lugar
Baixa remuneração (3 pessoas)	Conflitos entre grupos políticos dentro da universidade	Pequeno incentivo para desenvolver pesquisas e projetos
O produtivismo acadêmico	Falta de educação básica	Responsabilidade social
Banalização e mercantilização da educação formal	Precariedade da carreira e da educação no Brasil	Desinteressados e mal educados
A carreira desestruturada	Relações com alunos	Alunos desmotivados
Problemas de relacionamento interpessoal	Baixos salários	Atribuição de atividades sem critérios definidos
Questões políticas e jogos de poder	Críticas constantes entre colegas e entre alunos	Relações com os pares
	Desvalorização do professor (inclusive do ponto de vista financeiro)	Eventuais descompassos entre academia e mercado
	Falta de respeito no ambiente de trabalho	Esquema de trabalho limitado

Fonte: Dados da pesquisa

A ênfase, no grupo apresentado anteriormente recai sobre os problemas relacionais e da carreira, destacando o salário. Observa-se que são praticamente os mesmos citados em primeiro lugar e em segundo lugar, acrescentando-se as relações e produção dos alunos, significando que são problemas para todos os participantes do grupo, lembrados em importância diferente.

Vários desses conflitos estão ligados à carreira docente universitária hoje e às condições dos alunos que são o foco do trabalho do professor.

No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, os conflitos identificados em primeiro lugar foram praticamente todos aqueles voltados para as condições de trabalho e para as características da carreira (QUADRO 16).

Quadro 16 – Conflitos - 20 anos

Apresentados em 1º lugar	Apresentados em 2º lugar	Apresentados em 3º lugar
Questão financeira/ relação trabalho e recompensa financeira/ remuneração (citado por 54);	Limitações na formação básica e média dos alunos (observação do respondente: "Essas questões, se colocadas de forma tão sumária como acima, podem não ser bem interpretadas. Esse item merece uma discussão mais ampliada")	Relações hierárquicas dentro de sala em função da criação dos nossos jovens que não sabem lidar com hierarquias (observação do respondente: "Essas questões, se colocadas de forma tão sumária como acima, podem não ser bem interpretadas. Esse item merece uma discussão mais ampliada")
Relação aluno x cliente do ensino superior pago	Não reconhecimento por atividades de direção	O professor sofre pressão de precarização dos processos
Excesso de burocracia (citado por 2)	Profissão mal remunerada	Exaustão
Conflitos de poder entre os docentes	Problemas na estrutura acadêmica	Conflitos com docentes e discentes
Profissão mal reconhecida	Administração	Autoritarismo
Falta de esforços e dedicação de alguns discentes	Condições de trabalho	Poucas vagas nas instituições públicas.
Falta de reconhecimento da importância do professor de uma maneira geral, como formador de um povo livre	Dificuldade de especializar/alcançar melhor formação	
Lidar com pessoas descomprometidas com o trabalho de um professor universitário e suas responsabilidades	discordâncias no grupo de trabalho	
Momentos de excesso de atividades que causam desconforto e subtraem horas do convívio familiar	Disputa pelas produções acadêmicas	Falta da parceria com as políticas públicas para absorver conhecimento produzido em benefício da população brasileira
Excesso de demandas sobre os docentes por parte de agências de fomento, tornando a carreira em alguns momentos como sinônima de produtivismo	Falta de fomentos de forma mais ampliada para a produção de conhecimentos inovadores na pesquisa	Ter diretores que não são pesquisadores, e não entendem as opções dos órgãos de fomento a pesquisa
As universidades públicas são burocráticas e ineficientes	Relacionamento entre os docentes	Estrutura de trabalho
	Universidades públicas somente são desejadas porque são gratuitas	

Fonte: Dados da pesquisa

Acrescentando-se aspectos de relacionamento entre colegas e entre o professor e a instituição, também em segundo lugar foram apresentados problemas relativos à carreira docente universitária.

Algumas expressões citadas por este grupo de professores com vinte anos de experiência, exemplificam os conflitos, como:

> "Percebo que a gestão do conhecimento ainda é feita com muitas restrições". (respondente 5)

A ênfase observada continua sendo nas questões de carreira e da estrutura universitária, refletindo diretamente nas condições de trabalho.

Talvez por ser este grupo o que está mais ativo, no sentido de que já tem um tempo razoável de trabalho nas instituições públicas e não está tão próximo de se aposentar, ou por serem esses professores os que passaram por mais mudanças de carreira e estruturas institucionais, as pessoas que a ele pertencem se sentem mais dispostas a mencionar com clareza e propriedade as reais condições de trabalho, bem como seus efeitos para os resultados de sua atividade.

São questões sérias aquelas apontadas não só por este grupo, mas de forma geral, as quais merecem atenção não apenas em nível administrativo/institucional, como também em nível de classe profissional.

No grupo dos docentes com trinta anos, a percepção de conflitos ligados à carreira liga-se a questões diretamente relacionadas ao trabalho, ligadas às recompensas, à carreira e às políticas públicas (QUADRO 17).

Quadro 17 – Conflitos ligados ao trabalho e a recompensas - 30 anos

Ligados ao trabalho	Ligados a recompensas
"Tomar conhecimento de que vários estudantes não poderiam seguir carreira por incompetência";	"Liberdade para dedicação plena";
"Novos perfis de profissionais e alunos";	"Pouca valorização";
"A cobrança de desempenho e a demanda de trabalho são desgastantes e podem desencadear problemas delicados"	"Remuneração para uma vida realizadora e confortável pessoalmente"
"Dificuldade em atender simultaneamente alunos com formação básica deficiente";	"Pouco reconhecimento".
	"Salário injusto";
	"Projetos de interesse individual";

Fonte: Dados da pesquisa

E, especificamente ligados às políticas públicas da carreira docente, os conflitos percebidos pelo grupo de docentes com 30 anos de trabalho são os que se seguem.

Quadro 18 – Conflitos ligados à carreira docente e às políticas públicas - 30 anos

Ligados à carreira docente	Ligados a políticas públicas
"Carreira universitária na área de docência e os interesses da administração universitária"	"Tomar conhecimento de colegas que não mereciam o cargo que ocupam"
"Alta exigência da produção acadêmica"	"Tomar conhecimento de algum grau de politicagem em vários setores"
"A qualificação profissional rápida e experiência acadêmica fragmentada. O compromisso institucional é posto em risco, pela eventual precocidade em se assumir níveis elevados de responsabilidade acadêmica"	"A sobrecarga, que impede o necessário equilíbrio no desempenho das diversas atribuições docentes. Isto é crítico, em especial nas Instituições públicas e para os docentes em dedicação exclusiva, em Unidades em que o ensino (Graduação e Pós-Graduação), a pesquisa e a extensão têm grande impacto e a infra-estrutura, material e humana, é carente".
"Pouco apoio à carreira universitária"	"Supremacia da Capes sobre as políticas universitárias"
"Vaidade"	"Público/privado interesses do grupo"
"Prepotência"	"Interesses da instituição projetos de interesse comunitário"
"Solipicismo"	

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos conflitos mencionados, nota-se grande contribuição das questões ligadas a políticas públicas e, em decorrência, à carreira. Os problemas ligados ao trabalho refletem muito das novas exigências para a carreira docente pública e uma grande deficiência percebida no preparo dos alunos que atualmente ingressam nas universidades. No caso deste grupo, pode-se contar com a experiência e o conhecimento da evolução da carreira docente universitária em suas exigências e peculiaridades: eles viveram boa parte da evolução dessa carreira.

Um exemplo de conflito ligado ao tempo na carreira docente aconteceu na coleta de dados desta tese quando foram feitos os contatos para buscar respostas para o questionário. Esta pesquisa de campo foi realizada no período de, aproximadamente, três meses, com professores universitários de instituições públicas que, embora tenham conhecimento das dificuldades que sempre trazem as pesquisas, nem por isso favoreceram para uma busca de dados tranquila. Depois de contatos pessoais ou via coordenações, alguns foram extremamente gentis e colaboradores, e a eles gostaria de voltar a agradecer. Alguns se manifestaram quanto ao recebimento do questionário e outros nem isso. Mas, mesmo depois de contato direto pessoal antes do envio do questionário, o preenchimento não aconteceu. Algumas das manifestações foram registradas, inclusive a pedido de uma das docentes mesmo:

"Oi, Regina,
Conte comigo. Vou responder, viu!!! Já dei uma olhada e ficou bom o questionário, bem profundo e abrangente.
Abraço.
(do mesmo professor),
Regina
Mandei.
Leia e me recomende um psicólogo. Penso que se conseguir vinte questionários preenchidos como o que propôs já dá uma tese de doutorado.
Abraço". (docente com trinta anos de trabalho, ainda em exercício)
"Oi, Regina!
Tudo bem e você? Estou meio apertado com a tese. Ainda não fui a campo. Isso está me preocupando no momento, mas estou a caminho...
Que bom que seu trabalho está caminhando! Acabei de responder o questionário. Estou há cinco anos na universidade pública. Antes disso estive um ano e meio em IES privada...
Desejo sucesso nessa etapa final!"Grande abraço. Vamos mantendo contato...
Oi, Regina! É claro que te ajudo. Estou em Campinas e amanhã cedo vou para POA-RS. Assim que chegar na casa do meu filho, respondo o questionário.
Beijos" (docente com cinco anos de trabalho em universidade pública)
"Olá, Regina,
Tudo bem comigo e XXXX. Estamos avançando nas teses. Eu estou na fase final e pretendo defender em setembro se tudo correr bem.
Claro que posso preencher seu questionário. Eu e XXX temos seis anos de docência em federais. Então, nos encaixamos em seu requisito.
Também vou encaminhar sua pesquisa para colegas da Fagen/UFU que se encaixam no perfil.
Um grande abraço e boa sorte."
"Maria Regina
No momento estou com a vida muito complicada. É possível aguardar um pouco?
Um abraço" (docente com trinta anos de trabalho, aposentada e atuando como voluntária)
"Prezada Regina,
Estou absolutamente sem tempo, pois estou concluindo minha pesquisa do CNPq, tentando desenvolver um novo projeto e ainda trabalhando no setor de relações internacionais, cujos problemas todos eclodiram por agora em que a maior parte das pessoas está em recesso. O problema não é só tempo; é falta de cabeça mesmo e uma grande preocupação em não perder o foco, pois a cada momento surgem pareceres para dar, e isso acaba tirando a nossa força para as atividades mais cruciais, das quais dependemos para prosseguir em nossa carreira, tais como a produção científica. Encare isso como um dado de sua pesquisa, qualitativo, pois, realmente, com o advento do correio eletrônico estamos recebendo uma grande carga de trabalho que vem de todos os lados, levando a uma espécie de desorganização do nosso tempo." (docente com trinta anos de trabalho, aposentada em universidade pública e atuando em universidade particular)

Além das diferenças observadas nas respostas, nota-se uma relação muito forte entre o tipo de ligação do pesquisador com o grupo de pesquisados, interferindo na possibilidade ou não de a pesquisa se realizar. Feitas essas considerações, clareia-se que manifestações são mais fortes porque vieram de docentes, que têm como uma de suas tarefas a pesquisa. E na pesquisa qualitativa as manifestações dos pesquisados podem ser registradas e analisadas como um dado também.

Os reconhecimentos voltam a ser mencionados nos dados pesquisados ligados aos conflitos percebidos na docência. Nesse caso, aparecem junto as questões de reconhecimento material e social, as posturas de alunos desinteressados, as competições entre colegas docentes, as dificuldades no desenrolar de políticas governamentais e na falta de infraestruturas necessárias para o bom funcionamento da universidade e as dificuldades para cumprimento de metas esperadas pela Capes e outros órgãos para lidar com os aspectos administrativos e burocráticos da universidade e as questões políticas da carreira. Muitos desses fatores são representativos da falta de consistência de uma política de carreira, refletindo, ainda, desestruturação, instabilidade e imaturidade dos profissionais e da classe como um coletivo. Além disso, o contexto da universidade descrito pelos pesquisados corrobora Marback Neto (2007), para quem as universidades continuam instituições rígidas, "pesadas", nas quais conflitos em potencial ou conflitos reais estão relacionados com a busca ou a manutenção do poder.

A universidade, como uma grande estrutura de poder, administrada pelos próprios docentes, também oferece entraves para as carreiras docentes. Ocupar cargos de direção significa viver condições ambivalentes: a quem representar? Representar os colegas significa, muitas vezes, posicionar-se contrariamente ao poder institucional e, mesmo, legal, no caso de instituições públicas. Além de não se ter como requisito de entrada do docente a habilidade de gestão, o dirigente deve fazer cumprir a legislação que não foi feita para uma ou outra universidade pública, mas para todas elas, independente das condições de cada uma. E esses reflexos estão presentes nas relações entre colegas, entre chefias e entre alunos e professores.

Diante das mudanças de demandas e de critérios de avaliação do trabalho do docente propostos pelo MEC, surgem outras dificuldades, como: ao se fazer uma seleção de docente, tem-se como instrumentos as provas de conhecimento específico sobre a área da vaga a ser preenchida e uma prova didática, na qual se avalia a aptidão do candidato para dar aulas sobre determinado assunto. Quando o professor entra em atividade, tem que assumir a docência, a pesquisa e a extensão e, ainda, os cargos administrativos (em instituições públicas menores isso ainda se torna mais grave, porque não existem concursados em número suficiente, por exemplo) e, além disso, a demanda principal sobre a qual será avaliado é de pesquisa e produção. Esse seria um desvio, ou um desafio na universidade de hoje? Também aqui se tem uma sugestão para novas pesquisas: os vários papéis do docente universitário público e as maneiras de os dirigentes lidarem com eles.

Os problemas apresentados pelos respondentes têm repercussão direta nas carreiras dos docentes e em suas vidas pessoais, impactando as identidades profissionais de professores universitários em qualquer momento de suas trajetórias.

A Tabela 30 mostra a análise de dados sobre a carreira acadêmica em relação a outros empregos no primeiro segmento.

Tabela 30 – Oportunidades de emprego antes de ingressar na academia

	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Sim	35	63	7	87	11	79	8	89
Não	16	29	1	13	3	21	1	11
Não responderam	4	7						
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Para 63% dos participantes do grupo dos entrantes, a experiência de docência na academia não foi a primeira experiência de trabalho, ao passo que para 29% foi a primeira experiência. Não responderam a esta questão, 7%. Foram significativos o objetivo de progredir na carreira, o fator vocacional, e o fato de ter obtido novas titulações. Os 34% que não responderam não tiveram experiências de trabalho antes. Logo, não tiveram mudanças.

Sobre a mudança, 41% dos participantes que passaram por ela a caracterizaram como tendo sido espontânea; 20% visavam progredir na carreira; 18%, por vocação; 14%, por terem adquirido novas titulações; 4%, involuntariamente; 18%, aproveitando oportunidade para ver como era dar aulas na faculdade; 18%, a trajetória o levou à academia. As abstenções referem-se às pessoas que não mudaram. Esses motivos levam à ideia de que a progressão na carreira é um fator impulsionador de mudanças, bem como a aquisição de novas titulações neste grupo.

Perguntados sobre qual oportunidade de trabalho foi para eles, a academia, foi a primeira oportunidade para 42%; para 35% foi a segunda; para 9% foi a terceira e para 6% foi a quarta ou mais experiência de trabalho. Esse dado, se confrontado com o de experiência no mercado de trabalho, aparentemente, apresenta alguns questionamentos (TAB. 31).

Tabela 31 – Ordem do trabalho na docência como oportunidade de trabalho

Ordem de oportunidade	Entrantes nº abs.	%	DU 5 anos	%	DU 20 anos	%	DU 30 anos nº abs.	%
1ª	23	42	3	37	9	64	4	44
2ª	19	35	2	26	3	22	4	44
3ª	5	9		-	1	7		-
4a ou mais	3	6	3	37	1	7	1	12
Sem resposta	5	8		-		-		-
Total	55	100	8	100	14	100	9	9

Fonte: Dados da Pesquisa

Apenas 8% não responderam a esta pergunta no primeiro grupo.

No segundo grupo, dos docentes com cinco anos de trabalho, a docência relacionada a outros empregos foi descrita assim: 7 tiveram outro emprego antes. Destes, 4 mudaram espontaneamente, adquiriu novas titulações e 1 mudou por vocação. Apresentaram como motivos da mudança de atividade os que estão apresentados a seguir (TAB. 32).

Tabela 32 – Motivos da mudança de atividade

Motivos da mudança de empregos	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Espontaneamente	22	41	5	62	5	35	1	11
Porque adquiriu novas titulações	7	14	1	12	2	14	4	44
Por vocação	10	18	1	12			2	22
Visavam progredir na carreira	11	20			2	14	1	11
Involuntariamente	2	4			1	7		
Aproveitando oportunidade para ver como era dar aulas na faculdade	10	18						
A trajetória o levou à academia	10	18						
"Não mudei, procurei equilibrar as duas carreiras"						7		
Não responderam			1	12			1	11
Não especificaram						7		

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os totais ultrapassam 100% porque cada respondente podia optar por mais de uma alternativa.

No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, a oportunidade de trabalho na docência em relação a outros empregos mostrou que 11 deles tiveram outro emprego antes. Deles, 3

não trabalharam em outro emprego. No caso dos 11 participantes desta pesquisa que tiveram outro emprego antes da docência, 4 mudaram espontaneamente; 2 mudaram porque adquiriram novas titulações; 2 mudaram para progredir na carreira; 1 mudou involuntariamente e 1 afirmou ter outro motivo, não especificando qual.

Um dos respondentes disse que não entendeu que fez uma mudança e afirmou que não mudou, mas procurou equilibrar as duas carreiras.

No grupo dos docentes com trinta anos, a docência foi a primeira oportunidade de trabalho para 4; para 4, a segunda oportunidade; e para um deles foi a quarta oportunidade ou mais. No mesmo grupo, a situação foi a seguinte: 8 tiveram outro emprego antes de entrar para a academia e apenas 1 não teve outro emprego. No caso dos que tiveram outro emprego, as mudanças foram em função de terem adquirido novas titulações para 4; para 2 foi por vocação; para 1 foi espontânea e para 1 foi para progredir na carreira. Um dos participantes não respondeu.

Observa-se que nesta pesquisa predominam os respondentes que tiveram outra experiência de trabalho antes da docência. Isso reforça a perspectiva de ser ela, de fato, uma escolha com outras referências. Apenas no grupo dos entrantes a situação foi diferente, havendo mais respondentes sem experiência no mercado de trabalho.

Em todos os segmentos, a maioria dos respondentes teve outras experiências de trabalho antes da docência, mas esse dado tem desdobramentos diferentes em cada um dos grupos. Lembrando Caldas (1999), o trabalho é modelador de identidades. Assim, enquanto no grupo dos docentes com trinta anos de trabalho essas experiências revertem em opção mais consciente, de definição de vida, no grupo dos entrantes as experiências que acontecem antes da docência servem de parâmetro para eles saberem que se desejarem podem deixar a docência e voltar a outras atividades. Mas quando se tem um entrante sem experiência no mercado de trabalho, ele não tem a possibilidade de comparar para escolher realmente. Outra consequência de não ter experiência de mercado de trabalho mencionada foi que em sua atuação ele fica restrito à transmissão de conhecimentos adquiridos em livros e trabalhos escritos, sem contar com exemplos ilustrativos de suas aulas, trazendo, em consequência, a insegurança tantas vezes revelada nesta pesquisa.

Esse problema apareceu sob diversas perspectivas: como seu aluno o avaliaria; como se sente como docente; quem é o docente universitário; como seu coordenador o avalia; e considerações sobre o desempenho e conflitos. Portanto, não pode ser desconsiderado apenas como sentimento do docente, mas, principalmente, como uma discussão a ser empreendida na categoria. Até que ponto os critérios de avaliação do docente têm contribuído para melhorar a formação do profissional que faz um curso de graduação? Se o docente tem exclusividade na docência e na instituição, como adquirir experiências de mercado que lhe darão possibilidades de atender o aluno no que é prático de sua formação profissional?

Discussão antiga na academia é a distância entre teoria e prática. A condição de o docente entrar para a carreira com outras experiências no mercado de trabalho está diretamente ligada a essa discussão e exerce influência sobre as construções de identidade profissional nas diversas áreas do conhecimento. Se a formação acadêmica é um dos fatores mais apontados para a construção da identidade profissional, como visto na teoria e nos dados dessa pesquisa, a distância entre teoria e prática e o fato de o professor ter experiência de mercado ou não influenciarão as identidades profissionais e a carreira deles mesmos e a dos alunos.

Em relação ao **planejamento da carreira docente**, percebeu-se nos quatro segmentos, que:

Tabela 33 – Planejamento da carreira docente universitária

	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Sim	27	50	4	50	8	57	7	78
Não	23	43	4	50	6	43	2	22
Não responderam	5	7	-	-	-	-		
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dos participantes entrantes, 50% planejaram ser professor universitário e 43%, não. A diferença não foi, neste caso, tão significativa. Sobre o plano de carreira, é processo contínuo de descoberta que favorece o desenvolvimento do autoconhecimento ocupacional e envolve: talentos, habilidades, motivos, valores e necessidades. Possibilita à pessoa, segundo Martins (2001), localizar-se num tipo de trabalho em que se sinta mais competente e mais satisfeito. O

sucesso é medido pela identidade profissional, pelo reconhecimento coletivo e pela adaptação eficaz e satisfatória às tarefas realizadas.

Desejou-se saber dos docentes que planejaram como está o cumprimento do que planejou (TAB. 34).

Tabela 34 – Cumprimento do planejamento da carreira docente universitária

Resposta	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Sem Respostas	26	47	4	50	8	58	2	22
(a) Exatamente	11	18		-	3	21	3	34
(b) De forma relativamente precisa	12	23	4	50	3	21	2	22
(c) Diferente do planejado, mas na mesma linha de atividades	6	12		-		-	2	22
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da Pesquisa

No caso dos docentes do primeiro grupo que planejaram, 23% têm cumprido o planejamento de forma relativamente precisa; e 18% cumprem exatamente o que planejaram. Os 45% que não responderam foram os que não planejaram.

No grupo dos professores com cinco anos de experiência, quanto ao planejamento de sua carreira docente universitária, 4 planejaram ser professores universitários; e 4, não. Daqueles que planejaram, todos disseram estar cumprindo de forma relativamente precisa o que pensaram. E as justificativas para estarem relativamente dentro do que planejaram foram:

> "Estou cumprindo o que em algum momento planejei. Os planos pessoais vão se modificando com o tempo. O contexto profissional vai se modificando com o tempo. A atratividade da carreira tem altos e baixos. O importante é avaliar se está feliz com o que faz". (respondente 1)
> "Logo após minha entrada na academia, eu fui fazer mestrado e agora estou no doutorado". (respondente 2)
> "Tenho me dedicado e espero trabalhar ainda mais para alcançar meus objetivos". (respondente 3)
> "Todos os pensamentos iniciais que eu tinha referentes à nova carreira estão sendo cumpridos. Alguns de forma mais rápida, outros mais lenta, mas estou muito satisfeito". (respondente 4)

No grupo dos professores com vinte anos de experiência, as respostas sobre planejamento da carreira docente universitária foram: 8 não planejaram e 6 planejaram.

Entre os que planejaram se tornar professores universitários, 2 estão cumprindo exatamente o que planejaram. Para isso, apresentam as seguintes justificativas:

> "As situações podem mudar, assim como os rumos da carreira. Procurei conciliar trabalho e família, que não é algo fácil. Tive que me dedicar muito para construir a carreira docente e conto com o apoio de minha família e amigos, vários que estão na mesma situação. Acho que é algo conciliável, mas depende muito do docente, do apoio institucional e da visão da família sobre o que é a carreira. Não é possível prever tudo, mas acredito que continuo no caminho certo com meus valores e objetivos profissionais e pessoais. Estou construindo esse caminho". (respondente 1)
> "Como dito anteriormente, sempre vivi no ambiente acadêmico. Toda a minha estrutura mental tem origem acadêmica. Assim, a mudança de emprego não implicou em mudanças internas de raciocinar e agir". (respondente 2)
> "Estou trabalhando na área que eu gosto e no emprego que eu queria. Gostaria apenas que o governo nos desse melhores condições de trabalho". (respondente 3)
> "Na verdade, tive exemplos de dedicação ao ensino e à assistência, e, mais tardiamente, à pesquisa, que sempre nortearam minhas escolhas, já desde a minha especialização (leia-se residência médica)". (respondente 4)
> "Organizando meu caminho profissional com produções". (respondente 5)
> "Quando comecei a dar aulas em escolas particulares, percebi que o melhor para mim seria o meio acadêmico. Contudo, tive que fazer sacrifícios pessoais para sair do meio empresarial para o meio acadêmico. Houve uma redução de renda com aumento de qualidade de vida e de prazer no trabalho". (respondente 6)

No grupo dos docentes com trinta anos, em termos de planejamento de carreira docente, 7 planejaram e 2 não planejaram ser docentes universitários. No caso dos docentes de trinta anos que planejaram ser professores universitários, 3 cumpriram seu planejamento exatamente; 2 cumpriram de maneira relativamente precisa e 2 cumpriram de forma diferente, mas na mesma linha de atividades. Essas respostas apresentam diferença em relação ao grupo dos entrantes.

Em termos das justificativas do grupo dos professores com trinta anos, eles percebem que sua trajetória refletiu o seguinte:

- Houve um compromisso político e de classe:

> "A minha participação na criação de Associações de Professores, de Curso e outras atividades sempre foi contemplada com a participação de inúmeros professores, seja em municípios, no estado ou na Federação." (respondente 4)

- Trouxe um sentimento de dever cumprido:

> "A satisfação do dever cumprido foi o reflexo de toda vida universitária na busca da formação de tantos bons profissionais da Odontologia que pude ter prazer de ver formarem-se". (respondente 9)
> "As questões fechadas exigem opções que podem não satisfazer quem responde. Não sei se planejar seria a opção representativa do sentimento. As minhas vivências me conduziram por um caminho cuja definição foi absolutamente natural, como opção de vida. Assim, responder a questão 12 é complicado. Poderia dizer, por exemplo, que cumpri da melhor maneira que pude todos os papéis que me propus ou que aceitei assumir na vida acadêmica, intra e extra muros. E alguns foram absolutamente inesperados. Todos, contudo, ligados ao ensino, pesquisa, extensão e administração acadêmica na UFMG ou em atividades relacionadas, extra muros, sempre como docente vinculada à UFMG, em regime de dedicação exclusiva." (respondente 7)

- Aconteceram escolhas e encaminhamentos para a área; entre elas, a docência:

> "Minha primeira colocação foi na EMBRAPA, onde fiz um curso de especialização, onde podia ser escolhida a área de enfoque, quando escolhi Parasitologia. Terminando o curso, como a Embrapa ainda não havia montado um laboratório, eu solicitei autorização para fazer estágio no Departamento de Parasitologia da Escola de Veterinária, sendo atendido. Na Escola, entrei para o curso de mestrado e fiz concurso antes do término do mesmo." (respondente 4)
> "O planejamento como professor de ensino superior ocorreu em 1974, quando fui convidada para compor o grupo de professores do programa de pós-graduação em Educação - Curso de Mestrado em Educação." (respondente 8)
> "Pela minha trajetória acadêmica". (respondente 6)

- Devido à rigidez da academia na época, aconteceram ajustes para tentativa de realização pessoal:

> "Minha trajetória foi uma tentativa de ajustes, sempre. A universidade no princípio tinha mais feudos de conhecimento. Por isso, limitava a migração do professor por campos de conhecimento conforme ajustava seu campo motivacional. Entenda-se que há professores que ao longo da carreira não desejam ficar no mesmo campo temático. As universidades, agora, têm buscado mais flexibilidade com os programas multi e transdisciplinares. Isso muda as condições de trabalho nas universidades públicas, pois facilita para um professor atuar em campos variados ao longo de sua carreira sem perder foco ou identidade." (respondente 5)

- Aconteceram influências, familiares:

> "Tenho familiares que eram professores, o que acredito possa ter influenciado minha decisão." (respondente 3)

Observa-se que nesta pesquisa o grupo dos entrantes teve predominância pequena dos respondentes que planejaram ser docentes. Os que têm cinco anos se dividem entre os que planejaram e os que não planejaram. Os professores com vinte anos de trabalho têm sua maioria sem planejarem a carreira docente. Os professores com trinta anos tiveram uma predominância pequena também dos que planejaram a carreira. Esses dados podem ser questionados em relação a duas outras questões da pesquisa: a que menciona o tipo de preparo feito para assumirem a atividade e as justificativas de escolha na qual predominaram as oportunidades, e não as definições objetivamente pela carreira docente.

Fala-se agora sobre a preparação, o compromisso, a dedicação e o que entendem por **sucesso na carreira profissional.** Os dados que se seguem tratam do terceiro conjunto de dados sobre carreira, os impactos, resultados e perspectivas da carreira docente para os pesquisados. Os participantes do primeiro segmento, que incluem muitos dos membros do GIZ, entendem que, ao investir na preparação pedagógica para a docência, destaca-se uma perspectiva de compromisso múltiplo para com a carreira, a instituição em que trabalhará e o crescimento profissional, juntos (21%). Aparecem, ainda, em conjugações de compromisso numericamente pouco significativas, o compromisso para com a família e com os futuros alunos. Não responderam a essa pergunta 7% dos participantes. Reunidos de forma total, o compromisso com a carreira teve escolha por 52% dos respondentes desse grupo; com a instituição onde trabalha(rá), 40%; com o crescimento profissional, 43%; com a família, 18%; e os (futuros) alunos, 5%.

Neste segmento, os dados oportunizam a reflexão sobre os resultados de outros autores, como no estudo de Brousseau et al. (1996, p. 55). Observa-se concordância, de um lado, pois para ele os empregados são desencorajados de colocar algum significado de suas carreiras em uma dada organização. Sem especiais interesses para com a organização, ou sem identificação com ela, empregados não se comprometem com os resultados da organização.

De outro lado, deve-se considerar que trabalhando com profissionais concursados ou que pretendem concursar em instituições públicas, essa pode ser uma variável determinantemente oposta aos achados de Brousseau, devido à busca de segurança, estabilidade, carreira longa. Assim, analisando o compromisso para com a carreira docente, os pesquisados afirmaram o que se segue.

Tabela 35 – Compromisso com a preparação para a docência – entrantes

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Compromisso apenas para com a carreira	29	52	2	25	3	21	3	33
Compromisso para com a carreira e com o crescimento profissional	24	43	2	25	3	21	4	44
Compromisso para com a instituição	22	40	4	50	6	43	1	11
Compromisso para com a instituição e para com o crescimento profissional	3	5						
Para com a família	10	18						
Compromisso para com futuros alunos	3	5						

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os totais ultrapassam ou não atingir 100% porque cada respondente podia optar por mais de uma alternativa.

No grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, a dedicação à carreira foi interpretada assim: para 4, o compromisso é com a instituição onde trabalham; para 2, com a carreira; e para 2, com o seu crescimento profissional. Esses números já apresentam diferenças para os mesmos itens no grupo dos entrantes.

Para os professores com vinte anos de experiência, o compromisso maior é com a instituição onde trabalham, 6; com a carreira, 3; e com o crescimento profissional, 3. Aos vinte anos de trabalho, predomina o compromisso com a instituição onde trabalham.

No grupo dos professores com trinta anos, o compromisso com a docência foi descrito assim: 4 visavam a seu crescimento profissional; 3 sentiram-se compromissados com sua carreira e 1 sentiu-se compromissado com a instituição onde trabalha e um dos integrantes não respondeu.

Considerando o preparo para a docência para o ingresso na carreira, no grupo dos entrantes 28% dedicam-se a ela durante 80% do tempo de seu dia; 25% durante 60%; 16% durante 40%; e 5%, durante 20%. Observa-se neste grupo uma alta porcentagem de dedicação ao preparo para a docência. Lembra-se que grande parte dele pertence ao curso de didática do GIZ, o que já indica preocupação com o desenvolvimento de habilidades e conhecimento didático para a profissão. Mencionam-se ainda os 4% que ocupam praticamente todo seu tempo preparando-se para a docência superior. Não responderam a essa pergunta, 18% dos participantes.

Essas porcentagens praticamente se repetem quanto à distribuição do tempo de dedicação ao trabalho em relação à vida como um todo.

Tabela 36 – Preparação para a docência X distribuição do tempo – entrantes

Porcentagem do Tempo preparação	%	Porcentagem do Tempo profissional	%
(a) 20% do seu dia	6	(a) 20% do seu dia	5
(b) 40% do seu dia	16	(b) 40% do seu dia	10
(c) 60% do seu dia	25	(c) 60% do seu dia	25
(d) 80% do seu dia	28	(d) 80% do seu dia	29
(e) não tenho idéia	11	(e) não tenho idéia	7
O tempo todo relaciona-se as diferentes atividades com docência	2		
Penso que o tempo todo. Ainda que não esteja em função acadêmica, o pensamento sempre se volta para a profissão.	2	"A minha ocupação principal já é essa, dedico de 70% a 80% de meu tempo atividade docente"	7
Sem resposta	10	Sem resposta	17
Total	100	Total	100

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados permitem entender que existe por parte de aproximadamente 60% do grupo uma dedicação de 60% a 80% do tempo do seu dia à preparação para a docência neste grupo dos entrantes, cursando mestrado ou doutorado.

Repetem-se as porcentagens no que tange à expectativa de dedicação à docência como principal atividade. Segundo os participantes, 30% deles dedicam 80% de seu tempo à atividade docente ou pensam que dedicarão quando ingressarem efetivamente na atividade. Dedicarão 60% de seu tempo à atividade docente, 24% dos integrantes deste grupo. Ressaltam-se os 4% que já atuam na docência e afirmam dedicarem-se quase 100% do seu tempo ao seu trabalho.

Os dados do grupo com 5 anos de atuação na docência são os que se seguem.

Tabela 37 – Preparação para a docência X distribuição do tempo – 5 anos

Porcentagem do Tempo preparação	Nº abs	%	Porcentagem do Tempo professional	Nº abs	%
(a) 20% do seu dia	1	12	(a) 20% do seu dia		
(b) 40% do seu dia	2	26	(b) 40% do seu dia	2	26
(c) 60% do seu dia	4	50	(c) 60% do seu dia	3	37
(d) 80% do seu dia			(d) 80% do seu dia	3	37
(e) não tenho idéia	1	12	(e) não tenho idéia		
Total	8	100%	Total	8	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Para este grupo, 60% do tempo era destinado à preparação para a docência para 4 deles quando entraram; para 2, 40%; e para 1, 20%. Dos participantes, 1 afirmou não ter idéia desse tempo.

Já durante a trajetória de trabalho, os respondentes percebem que 80% do dia são dedicados à preparação para 3 deles; para 3, 60%; e para 2, 40% do dia. No grupo dos professores com 20 anos de carreira docente, os dados são os que se seguem.

Tabela 38 – Preparação para a docência X distribuição do tempo - 20 anos

Porcentagem do Tempo preparação	Nº abs.	%	Porcentagem do Tempo profissional	Nº abs.	%
(a) 20% do seu dia	2	14	(a) 20% do seu dia		-
(b) 40% do seu dia	3	21	(b) 40% do seu dia	2	14
(c) 60% do seu dia	6	44	(c) 60% do seu dia	4	29
(d) 80% do seu dia	1	7	(d) 80% do seu dia	7	50
(e) não tenho idéia	2	14	(e) não tenho idéia		-
Não responderam		-	Não responderam	1	7
Total	14	100	Total=14	14	100

Fonte: Dados da pesquisa

A dedicação à preparação para a docência foi, predominantemente neste grupo, de 60% do tempo do dia dos respondentes. Lembra-se que este grupo conta com mais elementos que optaram pela docência mais maduros. Em termos de tempo de investimento ao entrar para a carreira docente, 6 afirmaram ter sido de 60% de seu tempo; para 3, de 40%; para 2, de 20%; e para 1, 80%. Durante a trajetória de trabalho, 7 deles dedicam 80% de seu dia à docência; 4 dedicam 60%; e 2 dedicam 40%.

No grupo dos docentes com trinta anos, as porcentagens quando da entrada e, depois, durante a vida de professor foi avaliada da seguinte forma: para 4 o investimento na preparação ocupava 80% do seu dia; para 3, ocupava 60%; e para 1, ocupava 40%. Um dos participantes não respondeu a essa questão. No grupo dos professores com 30 anos de atuação, os dados coletados são os que se seguem.

Tabela 39 – Preparação para a docência X distribuição do tempo - 30 anos

Porcentagem do Tempo preparação	Nº abs.	%	Porcentagem do Tempo profissional	Nº abs.	%
(a) 20% do seu dia			(a) 20% do seu dia		
(b) 40% do seu dia	1	11	(b) 40% do seu dia	1	11
(c) 60% do seu dia	3	33	(c) 60% do seu dia	2	22
(d) 80% do seu dia	4	45	(d) 80% do seu dia	6	67
(e) não tenho idéia			(e) não tenho idéia		
Não responderam	1	11	Não responderam		
Total	9	100	Total	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à proporção de tempo destinado à atividade docente durante a trajetória, os docentes com trinta anos afirmaram que para 6 deles era de 80% do dia; para 2, de 60%; e para 1, de 40%. Em certo sentido, essa proporção foi menor que a proporção do investimento no preparo para este grupo.

Os dados desta pesquisa confirmam que o docente tem pouco tempo para se dedicar a outras áreas de sua vida. Considerando a influência pessoal que o professor exerce sobre seus alunos, é aconselhável que ele tenha equilíbrio e qualidade de vida para melhor desempenhar seu papel. Se ele não tem tempo para se dedicar a outras atividades em sua vida além do trabalho, como conseguir atender a esse requisito? E, inclusive, para participar da formação profissional de outras pessoas. No mercado de trabalho atual, um dos fatores considerados para o desempenho para as boas condições dos ambientes de trabalho é a qualidade de vida. Sem as condições de salário adequadas e sem as condições de trabalho possibilitadoras de se ter um bem-estar, que tipo de qualidade de serviço pode ser esperada do profissional de docência? Até que ponto a dedicação e o comprometimento não passariam a representar um grau de passividade e conformismo, de acomodação e, até mesmo, de fuga de outros problemas? E esses mesmos aspectos (dedicação, compromisso...) são percebidos praticamente em todas as respostas nesta pesquisa como características positivas do profissional. São

praticamente condições para um docente universitário. Pensar na identidade desse profissional incluiria, necessariamente, as condições de estabilidade e segurança oportunizados pela carreira pública, podendo as características em discussão tender mais para esta última interpretação do que para a noção de serem características mobilizadoras de bons desempenhos dos docentes. E, ainda, nesse caso, o que é causa e o que é efeito: o indivíduo escolheu a docência porque era assim, tinha esse perfil, ou ele se tornou assim porque escolheu ser docente? Não se tem uma resposta de causa e efeito proporcionado por essa pesquisa.

O sucesso na carreira no segmento dos mestrandos e doutorandos foi relacionado diretamente ao trabalho tendo como referência as tabelas a seguir:

Tabela 40 – Percepção de sucesso – entrantes

Percepção	Nº abs.	%
Remuneração ou renda	20	34
Reconhecimento	10	18
Dedicação	10	18
Status	7	12
Comprometimento	6	10
Responsabilidade, produtividade, competência e sabedoria	3	5
Ser exemplos para os alunos; disciplina; estabilidade	2	3
Total	58	100

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas percepções apareceram apenas uma vez, como: estabilidade financeira, transparência, objetividade, sucesso dos alunos e sucesso pessoal, contribuição social, autoridade intelectual, reconhecimento científico, possibilidade de aperfeiçoamento contínuo, alcance de metas junto com os alunos, envolvimento, planejamento e oportunidade, reinvenção, maleabilidade, compatibilidade de trabalho, empreendedorismo, estudo, processo, profissionalismo, recompensas materiais e simbólicas, interesse, formação, crescimento, foco, ética e conhecimento.

Foram relacionados a uma visão mais de projeto de vida em: satisfação, 21%; realização, 12%; estímulo, 10%; família, 4%; prazer, honestidade, perseverança e confiança, 4%. Uma vez foi citada cada uma das seguintes: saudável, flexível, amizade, abertura, afeto,

lazer, desprendimento, humildade, felicidade, relacionamentos, sossego, paixão, equilíbrio, aprendizagem, vontade, oportunidade de aplicar os talentos e dons naturais liberdade para criar, ajudar e aprender, retidão, projeção, paciência, amor, veracidade e respeito.

Das 204 palavras apresentadas nesta questão, 26 foram citadas no mínimo duas vezes. Na Tabela 41, estão listadas as palavras e respectivas repetições.

Tabela 41 – Palavras mais frequentes – entrantes

Palavra	Nº abs.	Palavra	Nº abs.	Palavra	Nº abs.
Satisfação	20	Comprometimento	5	Disciplina	4
Conhecimento	18	Compromisso	5	Família	4
Reconhecimento	18	Sabedoria	5	Salário	4
Dedicação	16	Perseverança	4	Oportunidade	4
Remuneração	7	Status	4	Prazer	4
Estimulante	7	Honestidade	4	Produtividade	4
Competência	5	Confiança	4	Responsabilidade	4
Dinheiro	5	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Pode-se perceber que o sucesso na profissão é entendido neste grupo dos entrantes por algumas referências, como: oportunidade de satisfação, conhecimento e reconhecimento, dedicação, estímulos e remuneração e dinheiro, competência, comprometimento, compromisso e sabedoria. Esses valores e seus apoios, como perseverança, status, honestidade, confiança, disciplina, família e responsabilidade, reforçam mais aspectos morais e sociais que propriamente materiais.

Sobre o significado de carreira de sucesso para os participantes, identificaram-se as dimensões citadas às quais as expressões seguintes usadas por eles ilustram:

- Competência:

> "Carreira construída com competência profissional, dedicação e perseverança, alto nível de conhecimento e exposições voltadas ao mercado de trabalho".
> "Bom profissional, qualificado e valorizado".
> "Carreira que acolhe e favorece o desenvolvimento dos talentos e dons".

"Desempenhar as atividades profissionais com competência, verificando o sucesso dos alunos e ser bem remunerada para tal".
"Fazer com seriedade, competência e com horizontes abertos as mudanças dos novos tempos".
"Ser um dos melhores na área de atuação".
"Significa ser um docente pesquisador, mas sem negligenciar a sala de aula; ou seja, utilizar o perfil de pesquisador para fortalecer o ensino na sala de aula. É realizar essa interface".
"Viver o agora da melhor forma possível, procurando fazer tudo que te vier a mão para fazer da melhor forma possível".

- Atender às necessidades:

"A que atende as suas necessidades como um todo".

- Atingir metas e participação:

"Atingir as minhas metas".
"Poder colaborar com o desenvolvimento dos projetos da instituição que eu estiver vinculado".
"Produtividade e reconhecimento da sociedade".
"Satisfação, comprometimento e responsabilidade".
"Ter meus objetivos alcançados, reconhecimento profissional e dinheiro".
"Uma carreira de sucesso é aquela na qual a pessoa atinge os objetivos pessoais, da sua formação, e que além de tudo seja feliz com o que faz".

- Recompensas:

"Atingir os objetivos propostos, sejam eles quais forem. No meu caso, ter reconhecimento do trabalho desenvolvido na academia, no ensino, pesquisa e extensão".
"Atingir um objetivo e ser reconhecido no que faço".
"Bons resultados no que faz, satisfação e bom salário".
"Carreira de sucesso, para mim, significa eu estar trabalhando, satisfeita e tendo o reconhecimento pelo esforço realizado".
"Contribuição social, reconhecimento científico e remuneração adequada".
"Desempenar as atividades profissionais com competência, verificando o sucesso dos alunos e ser bem remunerada para tal".
"Estabilidade, dinheiro e status".
"Estabilidade financeira, vida saudável e sempre satisfeito e feliz com aquilo que faz".
"Produtividade e reconhecimento da sociedade".
"Realização, sabedoria, processo, boa remuneração".
"Reconhecimento pelos pares e por instituições renomadas".
"Satisfação no que faz, com o devido reconhecimento pelo trabalho realizado".
"Ser reconhecida como uma autoridade intelectual, ter o respeito e o afeto de muitos colegas e alunos e ter estabilidade financeira".
"Se dar bem com os pares e ser reconhecida pelos clientes."
"Ser bem remunerado pelo que faz!"
"Ser reconhecido pelos meus alunos".

"Significa construir um ambiente de trabalho bom, com reconhecimento pela comunidade científica e remuneração adequada por merecimento. Sucesso vem com muito trabalho e dedicação".
"Status, dinheiro, satisfação pessoal. Não necessariamente nessa ordem'.
"Ter certeza de que todo o investimento em estudos valeu a pena, tanto pessoalmente/profissionalmente quanto no âmbito salarial".
"Ter meus objetivos alcançados, reconhecimento profissional e dinheiro".
"Ter reconhecimento dentro da sua área de atuação pelos demais profissionais da área e, sobretudo, estar realizado com o trabalho e com questões salariais".
"Trabalhar com o que gosta e ser bem remunerado".
"Trabalhar com satisfação, com vontade de progredir não só individualmente e que receba uma remuneração que proporcione conforto suficiente pra uma família".
"Uma carreira reconhecida e respeitada".

- Realização:

"Conseguir progressão a nível de conhecimento e titulação, permitindo realizar um bom trabalho; receber o reconhecimento da instituição à qual faz parte e, sobretudo, estar feliz".
"Estabilidade financeira, vida saudável e sempre satisfeito e feliz com aquilo que faz".
"Estar bem comigo mesma".
"Estar satisfeito com as atividades desempenhadas".
"Realização dos projetos e planos, bom relacionamento com os colegas e alunos, qualidade de vida do trabalho".
"Realização, sabedoria, processo, boa remuneração".
"Satisfação, comprometimento e responsabilidade".
"Satisfação em todos os âmbitos".
"Satisfação no que faz, com o devido reconhecimento pelo trabalho realizado".
"Satisfação pessoal e profissional".
"Ter obtido todas as satisfações de suas necessidades básicas; ter o tempo para fazer da sua carreira um momento de felicidade; ter paixão por aquilo que você está fazendo; demonstrar carinho e compreensão aos seus discentes; e colaborar ao máximo com o desenvolvimento pessoal e profissional de esses discentes (formar integralmente)".
"Ter orgulho do que faz e se sentir feliz com a carreira, independente do ofício".
"Ter reconhecimento dentro da sua área de atuação pelos demais profissionais da área e, sobretudo, estar realizado com o trabalho e com questões salariais".
"Trabalhar com o que gosta e ser bem remunerado".
"Trabalhar com satisfação, com vontade de progredir não só individualmente e que receba uma remuneração que proporcione conforto suficiente pra uma família".
"Uma carreira de sucesso é aquela na qual a pessoa atinge os objetivos pessoais, da sua formação, e que além de tudo seja feliz com o que faz".
"Viver confortavelmente, feliz e honestamente".

- Bem estar do outro:

"Passar os meus conhecimentos aos alunos e vê-los crescendo após a faculdade".

Nota-se que o conceito de sucesso profissional é subjetivo e privilegia aspectos relacionados à própria vida, a origem, às perspectivas de futuro e ao entendimento de objetivo de vida. Pode-se aqui interpretar as contribuições de Cezimbra (2003) de que há uma relação entre o novo regime de trabalho e a diluição do vínculo vitalício com um emprego e uma crise afetiva que ganha mais intensidade na sociedade. Essa relação tem sua origem na fragmentação dos projetos individuais de carreira.

Lembra-se também de Lacombe (2002), que, contrariamente a outros autores, vê a produção flexível e a flexibilização cultural como oportunidades de participação e de integração do trabalhador por meio do trabalho de equipe. Provocam um enfraquecimento do vínculo de carreira em uma única organização. A consequência é que é mais possível a avaliação da vida profissional, propiciando o desenvolvimento de uma profissão que possa se integrar mais ao projeto de vida e oportunizar maior autonomia no processo decisório e no ato do trabalho em si.

Para os docentes com cinco anos de trabalho, carreira de sucesso foi definida em aspectos apontados de 1 a 3, de acordo com a importância e inclui fatores como (QUADRO 18).

Quadro 18 – Percepção de sucesso na carreira – 5 anos

Apontados em 1º lugar	Apontados em 2º lugar	Apontados em 3º lugar
Satisfação (25%)	Aprendizado	Vontade
Dedicação	Competência	Autorrealização
Autonomia	Crescimento	Desafio
Flexibilidade de horários e tarefas	Flexibilidade de horários	Fator financeiro
Felicidade	Reconhecimento	Reconhecimento (citado por dois deles)
Reconhecimento	Rede de relações	Tarefas
Respeito	Segurança	

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que a ênfase dos fatores apontados está nos aspectos de recompensa, principalmente crescimento profissional e reconhecimentos. Valoriza-se, também, a flexibilidade de horários no que diz respeito ao trabalho.

As definições de sucesso na profissão podem ser também entendidas pelas expressões usadas, como as que se seguem:

> "Alcançar ao menos os três valores definidos na questão anterior".
> "Autonomia, flexibilidade de horários e tarefas".
> "Equilíbrio entre trabalho, família e lazer. Uma carreira que permita reconhecimento e qualidade de vida".
> "Estar feliz (satisfação) com o que se faz, ter razoável situação e perspectiva de segurança, de salário e de produção; ter razoável liberdade de escolha sobre aspectos do trabalho (pesquisas, por exemplo)".
> "Satisfação, crescimento e desafio".
> "Ter bom relacionamento com os colegas; ser reconhecido na área acadêmica; ter ótima relação com os alunos; e ter boa publicação e atividades de pesquisa".
> "Trabalhar para o desenvolvimento de sua nação".

No grupo de docentes com vinte anos de experiência, o sucesso na carreira é relacionado a:

Quadro 19 – Percepção de sucesso na carreira – 20 anos

Relativos ao trabalho	Relativos ao comportamento e relações
Recompensa financeira (citado por 2 deles)	Amor
Salário digno	Compromisso
Conhecimento	Dedicação (citado por 2 deles)
Poder de decisão	Satisfação com o trabalho
	Relacionamento interpessoal
	Qualidade de vida
	Reconhecimento
	Responsabilidade
	Rede de contatos com pessoas interessantes

Fonte: Dados da pesquisa

Os significados do Quadro 19 podem ser confirmados com algumas expressões usadas pelos docente com vinte anos de trabalho, como as que se seguem:

> "Não me refiro, na minha carreira, ao conceito "sucesso". Prefiro me referir ao de missão: ensino, assistência e pesquisa".
> "Atuar sempre no que sabe e gosta de realizar, alcançando remuneração adequada e proporcionando condições para melhoria da sociedade".
> "Capacidade de decidir os caminhos de minha vida profissional, me direcionando para os objetivos projetados".
> "Como já respondi, sucesso não é um conceito que aplico a minha carreira. Creio que tenho uma missão da maior importância, que é formar futuros profissionais comprometidos com as demandas reais da população brasileira. O sucesso me parece ligado às expectativas do tal de mercado, que nunca nortearam minha vida nem minhas escolhas".
> "Desempenhar a profissão da melhor maneira possível e com alegria".
> "O sucesso é sempre visto em termos de remuneração. Em minha opinião, remuneração é uma questão básica, porém sucesso é realização profissional e

> pessoal; é amar o que faz por acreditar no que faz, e não por ter prazer no que faz. Não há sucesso ganhando-se pouco e nem trabalhando por necessidade. Prazer no exercício da tarefa não é o mesmo que gostar do que faz; gostar significa ver sentido, razão, resultados e isso nos motiva. Prazer é transitório, superficial e cansa com o tempo".
> "Produzir conhecimento".
> "Realização pessoal e profissional".
> "Realização, desenvolvimento e financeira".
> "Resultado de trabalho sério e que contribui para que eu seja feliz".
> "Ter boa recompensa financeira e qualidade de vida".
> "Ter renda compatível com diretores de grandes empresas".
> "Uma carreira que me realize profissional e pessoalmente, que me dê condições de ter uma vida financeira tranqüila".

Nota-se uma ênfase nos aspectos simbólicos e um entendimento do fator de recompensa material, especialmente salário, como necessidade básica, sobre a qual os profissionais deveriam ter o direito. Mas a referência de sucesso para esse grupo está nitidamente em realização e crescimento pessoal e profissional.

No grupo dos docentes com trinta anos, o sucesso na carreira aliou-se a aspectos que foram agrupados em (QUADRO 20):

Quadro 20 – Percepção de sucesso na carreira – 30 anos

Ideológicos	Ideal
	Realizações
	Formação
Relativos ao trabalho	Flexibilidade
	Compromisso
	Alta qualidade das atividades realizadas
	Complexidade e abrangência da ação docente
	Comprometimento institucional
	Autonomia
	Formação de recursos humanos dedicação
	Inovação
	Aprendizado aprender
	Realidade
	Partilhar
	Publicações
	Resultado
	Determinação
Relativos às recompensas	Desenvolvimento dos alunos
	Remuneração adequada
	Reconhecimento
	Homenagem de alunos
Afetivos	Amor
	Encontro
	Paixão

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que, neste grupo, surgem duas vezes apenas as expressões flexibilidade e compromisso.

No grupo dos professores com trinta anos prevalecem os aspectos efetivos do trabalho, seguidos das recompensas e apoiados nos ideológicos e nos afetivos. Esse resultado guarda alguma semelhança com o grupo dos entrantes, inclusive nas palavras citadas, como em:

> "A opção profissional ter marcado positivamente sua vida pelo que você cresceu e ajudou a formar e construir. O retorno positivo por parte dos pares e da Instituição quanto aos papéis desempenhados na trajetória acadêmica. Na Academia, o orgulho, o prazer e a alegria de ver o sucesso dos recursos humanos de cuja formação você pode participar". (respondente 2)
> "Êxito nos resultados alcançados e organização tecnológica e inovadora da prática profissional correspondente a um salário justo". (respondente 8)
> "Fazer o que você pensa que gosta de fazer, se sentir motivado, energizado, crescendo, progredindo, tem sentido de utilidade, é ético, enriquece e progride a humanidade". (respondente 6)
> "Realização pessoal e satisfação do dever cumprido". (respondente 9)
> "Realizar seus objetivos; obter os resultados almejados; contribuir para uma sociedade mais justa; ser um profissional competente e eficiente". (respondente 7)
> "Ser reconhecido". (respondente 4)
> "Significa ficar satisfeito e orgulhoso do que tenha realizado". (respondente 1)
> "Uma carreira respeitada com bastante autonomia e flexibilidade no trabalho, bem como remuneração condizente". (respondente 3)
> "Uma jornada vivida com alegria, trabalho e amor; compartilhando e aprendendo em cada nova circunstância e necessidade; construindo e realizando uma melhor compreensão do mundo e amenizando o sofrimento humano". (respondente 5)

Os fatores citados como sinais de sucesso de carreira confirmam as características do docente e, também, os conflitos. Pensar que o mesmo objeto visto como sucesso representa também um conflito traz compreensão ambígua. É entender que, possivelmente, para um profissional ter recompensas simbólicas não necessariamente combina com o ter recompensas materiais? Ou, por outra interpretação, dificilmente o profissional que tem sucesso material é o mesmo que tem reconhecimentos? Ou é tão difícil ter sucesso nas perspectivas de recompensas materiais e simbólicas na carreira docente? Nesta pesquisa, as concepções de sucesso de carreira docente estão mais num nível do que é desejado, mas não num nível de possibilidades, de algo já concretizado, para a maioria. Segundo os participantes desta pesquisa, nessa atividade profissional, pelas condições atuais, no setor público, poucos teriam acesso ao sucesso e, mesmo assim, não se sabe se isso seria uma decorrência exclusivamente do exercício docente

universitário. Isso porque foram citadas as possibilidades de o professor também ter outras atividades no mercado de trabalho.

Quando analisadas as respostas do grupo dos professores com trinta anos, nota-se o sucesso associado à realização pessoal. Se isso demandou um ajuste de expectativas durante o percurso de trabalho, não se sabe, mas fica clara uma mesclagem de conquista, de vitória, de realização pessoal e de contribuição, tendo "cumprido o dever". Mesmo sem mencionar a palavra sucesso, ao se relacionar as respostas da concepção que esses profissionais têm de sucesso com o seu desempenho e com o modo como se sente como professor, uma distância mínima é percebida entre esses dados.

Na perspectiva dos docentes com vinte anos de experiência, o sucesso alia-se também a qualidade de vida, representando o desgaste pela carga de trabalho, pela dedicação, muitas vezes, sem retornos e por não poderem distribuir seu tempo como gostariam.

Sucesso como docente estaria ligado a sentir-se preparado para tal e, confrontando com o fato de terem ou não feito disciplinas didáticas nas pós-graduações, surgem alguns hiatos. Exemplos disso é o de que muitos deles optaram pela docência a partir de experiências de pesquisa durante a graduação ou depois, mas poucos foram os que tiveram o preparo para o magistério propriamente dito, de sala de aula. Essa realidade foi ligeiramente diferente no segmento dos docentes com trinta anos, mas não chegou a ser contraditória, no conjunto dos dados. Estar preparado pode ser associado a ter ou não investido em didática como disciplina, mas também pode se vincular à expectativa do tipo de vida desejado, o que novamente voltaria à questão de cada pessoa.

Estar preparado também envolve a segurança, o que foi, nesta pesquisa, muitas vezes, associado a outras experiências no mercado de trabalho. Entende-se assim, as respostas dos entrantes nas quais foi enfatizada a insegurança. Estar preparado, no caso de docentes universitários públicos, envolve, ainda, amadurecimento para enfrentar os típicos conflitos advindos da estrutura da universidade, das relações competitivas e das incoerências percebidas no sistema e regulamentações do trabalho. Estar preparado envolve também o ajustar-se às condições de vida e de poder aquisitivo que a atividade proporciona. Isso, uma vez que as mudanças, caso venham a existir, não partam de negociações dos funcionários de

uma universidade com seus dirigentes, mas são, sempre, dependentes de revisões da legislação, o que, às vezes, acontece por meio de movimentações de classe e, outras vezes, decorre de impossibilidades de produção.

Um exemplo disso seria a necessidade de a universidade ajustar-se internamente, no aspecto administrativo e no pedagógico, para atender aos programas do governo, como o REUNI. As situações e condições de trabalho mudaram, sem ter sido alterada a infraestrutura universitária e a própria cultura da instituição. Essa realidade gerou também professores adequados a um determinado perfil de aluno, perspectiva que se torna obsoleta na medida em que mudam os perfis de alunos ou, por outra, acrescenta-se um outro tipo de aluno para estudar junto com o antigo perfil. Pensar em fazer ajustes para mudanças que chegam via legislação não significa apenas rever os procedimentos administrativos e institucionais, mas rever os *modus operandi* da prestação de serviço. No caso da universidade, isso implica rever os perfis de docentes ou oportunizar condições de adequação para o desenvolvimento do trabalho – diferente daquele para o qual o profissional foi concursado. Acrescenta-se a isso o fato de terem também mudado os critérios de avaliação do professor, como já mencionado.

O que define um docente em termos de valores, segundo os pesquisados, são a familiaridade com a área, as oportunidades e as influências, especialmente, de ex-professores que predominaram nas respostas, apoiadas por referências familiares e pela vocação. Docentes em atividade tomam por base para sua atuação os exemplos de sala de aula que tiveram enquanto alunos e, consequentemente, a maneira do seu ex-professor trabalhar e lidar com a turma. Combinando com as afirmativas de Bazzo (2007), em sala de aula é comum que os professores se utilizem, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como aluno e reproduzam as práticas docentes às quais foram submetidos.

Pela mesma forma, os **valores e significados relacionados ao sucesso no âmbito da carreira** são escolhas subjetivas e diretamente relacionadas aos contextos de vida de cada indivíduo. Foram mencionados como valores pelos sujeitos dessa pesquisa (TAB. 42):

Tabela 42 – O que é importante em relação à atividade docente

Tipo de resposta	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
a) Não responderam	6	11						
São os resultados que alcança	12	23	4	50	7	50	4	44
São as suas relações pessoais	8	15		62	5	35	6	66
São as suas relações profissionais	8	15		62	3	21	4	44
São as oportunidades de crescimento	6	10	2	25	3	21	6	66
São as recompensas materiais	10	19	1	12	1	7	2	22
São as recompensas simbólicas	4	7	2	25	5	35	3	33
Sua importância para a empresa/ instituição			4	50			3	33
Tarefa que você executava				37	2	14	2	22
Sua importância para as pessoas para quem trabalhava			4	50	3	21	2	22
Outro	1	1						
Posso abrir uma outra? Para a formação dos profissionais médicos					1	7		
Total de respostas	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os percentuais dessa questão ultrapassam 100% devido à possibilidade de cada participante poder optar por mais de uma resposta.

Nota-se ênfase maior nos resultados relações pessoais e profissionais, importância para as pessoas para quem trabalha, recompensas simbólicas e crescimento, seguindo-se: instituição, tarefas e recompensas materiais, nos quatro segmentos.

Sobre as pretensões de trabalho em instituições públicas ou privadas, neste grupo dos entrantes tem-se que 60% deles pretendem trabalhar na rede pública e 14% preferem a rede particular. Lembra-se que neste grupo os respondentes são, em grande parte, bolsistas de pesquisa da rede pública, cursando mestrado ou doutorado. Embora não seja um número muito significativo, a maioria visa à pesquisa, e talvez por isso a opção pela rede pública, em que a pesquisa é mais incentivada. Em relação ao número dos que pretendem a pesquisa, chama a atenção o número de optantes pela resposta "Tanto faz". Ela, possivelmente, reforça outros dados desta mesma pesquisa, que mostram as escolhas pela docência como uma oportunidade.

Tabela 43 – Pretensão de trabalho na docência universitária

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Rede pública	33	60	8	100	12	86	9	100
Rede particular	7	14			2	14		
Dedicação somente à pesquisa	6	11	1	12	1	7		
Dedicação somente ao magistério	3	5					1	11
Dedicação ao magistério e à pesquisa			6	75	13	93	7	78
Não pensei nisso	2	3	1	12				
Tanto faz	4	8						
Total	55	100	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo de docentes de cinco anos de experiência, as pretensões de trabalho são de trabalhar na rede pública – todos eles. Nela, 6 pretendem se dedicar ao magistério e à pesquisa. Dos respondentes desse grupo, 1 pretende se dedicar somente à pesquisa e 1não pensou nisso ainda.

Nota-se uma diferença de interesses do grupo com cinco anos de trabalho em relação ao primeiro: a maioria tem a pretensão de dedicar-se à pesquisa e ao magistério e não aparece a opção "Tanto faz". É reforçador o fato de todos eles pretenderem a rede pública como local de trabalho.

No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, as pretensões em relação à carreira docente eram para 12 deles a rede pública. Para 2, a intenção era trabalhar na rede particular. Deste grupo, 13 pretendiam se dedicar ao magistério e à pesquisa e apenas 1 pretendia dedicar-se à pesquisa somente. Esses dados se assemelham mais aos do grupo de professores com cinco anos de trabalho e demonstram posturas mais definidas e coerentes com a opção da carreira docente universitária pública. Interessante notar que nos três grupos surgiu a opção "Somente pesquisa", mas não saiu a opção "Somente magistério". Seria essa já uma modificação no perfil do docente universitários nos últimos trinta anos?

Tabela 44 – Pretensões em relação à docência universitária - 30 anos

	Nº abs.	%
(a) Você pretendia dedicar-se exclusivamente à docência universitária	2	22
(c) Você pretendia conjugar a docência universitária com outra atividade	2	22
(d) Você já era docente universitário antes do mestrado/doutorado	4	45
(e) Você deixou o mercado de trabalho para ingressar na docência universitária	1	11
Total	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com trinta anos, a preferência em termos de carreira universitária foi 100% a rede pública. Em relação à carreira na rede pública, 7 pretendiam dedicar-se ao magistério e à pesquisa. Apenas 1 queria se dedicar somente ao magistério. Chama-se a atenção para este último aspecto: nos outros grupos a opção "Somente magistério" não surgiu. Aqui, a opção "Somente pesquisa" não apareceu.

Comparando com as pretensões, 4 dos docentes com trinta anos disseram que já eram professores universitários antes do mestrado/doutorado. Isso reflete a evolução da carreira docente universitária, que por um tempo não tinha a exigência dessas pós-graduações para a entrada para a carreira acadêmica. Dois dos participantes pretendiam dedicar-se exclusivamente à docência universitária. Seria essa não exigência legal uma das causas da diferença de perfil observada dos profissionais deste grupo para os professores dos outros grupos?

Sobre a realização pessoal/profissional do professor universitário, ligada diretamente ao significado do conceito subjetivo de sucesso e às expectativas em relação à carreira, os mestrandos e doutorandos disseram que a opção pela docência na vida deles é entendida como a carreira pretendida ou já iniciada. Um dos respondentes afirma que é "uma convicção".

Tabela 45 – Consideração da atuação como professor universitário como uma carreira

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
(a) Uma carreira?	40	74	8	100	14	100	9	100
(b) Um momento/estágio em sua carreira?	6	11						
Outro:	2	4						
Foi um momento/estágio em minha carreira	10	18						
Uma convicção	10	18						
Sem resposta	6	11						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ver a atividade docente como uma carreira é a visão de 41% dos participantes entrantes desta pesquisa e 6% não têm opinião formada. Ver a atividade docente como carreira representa uma opção de vida, uma identificação e uma expectativa de realização.

No grupo de professores com cinco anos de atividade, todos veem sua atividade como carreira, e não como um momento dela.

No grupo de professores com vinte anos de trabalho, também a docência é vista como uma carreira por todos eles.

No grupo dos docentes com trinta anos de atuação, todos veem a atividade como carreira, não como um período.

Percebe-se uma definição pessoal pela carreira de professor universitário por parte de quase todos os participantes desta pesquisa. Essa frequência reforça outros aspectos e demandas citadas em outras questões. Incômodos e críticas feitas passam a ser vistos como mais significativos, na medida em que não se trata de algo passageiro na vida dos participantes, mas de algo que escolheram para a sua vida. De outro lado, as observações apresentadas pelos respondentes refletem interesses que são mais fortes, por pertencerem às suas opções de vida, e não a um momento de suas vidas.

A carreira docente foi uma opção de vida mais clara para os que por ela optaram há vinte ou trinta anos. Na época, não havia demandas apertadas para as pesquisas e para a exclusividade de atuação do profissional na universidade. Especialmente para os entrantes nesta pesquisa, a escolha pela carreira docente não é, necessariamente, uma opção de vida, podendo ser ou não uma carreira. Na visão de integrantes deste grupo, do grupo com cinco e do grupo com vinte anos de trabalho, a carreira acadêmica aceita bem a conjugação com outras oportunidades simultaneamente ou sequencialmente. Tem-se, assim, um profissional de determinada área - por exemplo, um advogado. Situacionalmente, ele pode estar professor, podendo continuar nessa atividade ou não. Lembrando Gil (2006), muitos professores exercem duas atividades (profissional de determinada área – predominante - e docente). Esses professores, em sua maioria, não dispõem de preparação pedagógica; aprendem a ensinar por ensaio e erro. Ao não se firmar como profissional da docência, fragiliza-se a construção da carreira e fragmenta-se a organização de classe. No Brasil, a afirmação social dos professores é legitimada pela ausência de um projeto coletivo que mobilize o conjunto da classe docente, novamente afirma Gil (2006).

Mesmo com essa grande definição dos participantes pela docência, devem ser considerados outros aspectos da pesquisa que fazem, em alguns grupos, a carreira de docente ser mais coerente com a vida das pessoas e com seus valores, suas percepções de realização, como no grupo dos professores com vinte e trinta anos de carreira. E, em outros grupos, nota-se menor harmonia, ou mais fluidez, na relação entre a carreira e as pessoas, como nos grupos dos entrantes e dos professores de cinco anos de exercício. Daí a confirmação dessa escolha ter sido checada, em termos de os participantes terem pensado em outra atividade profissional. Nessa perspectiva, os entrantes afirmaram que 51% deles não pensaram em outra opção profissional e 44%, pensaram em fazer outra coisa como atividade de trabalho.

Tabela 46 – Intenção de deixar a docência do ensino superior

	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Não	28	51	4	50	9	64	8	89
Sim	24	44	4	50	5	36	1	11
Sem resposta	3	5		-		-		-
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: do grupo dos entrantes, 5% não responderam à pergunta.

A definição de atividades de carreira multivariadas é uma proposta de Hall, com ênfase nas questões contextuais que cercam o indivíduo e criam para ele alternativas de escolhas constantemente em sua carreira. O trabalhador assume a gestão de sua carreira, movimentando-se de diferentes formas, e se redireciona de acordo com suas necessidades ou contextos. Seu objetivo final é obter o aprendizado, o sucesso psicológico e a expansão da identidade. Isso, na percepção do indivíduo, não na de outros (HALL, 1996, p. 35).

A motivação para uma possível mudança de atividade profissional para os respondentes deste grupo ligam-se especialmente à necessidade de terem formação para outro tipo de atuação profissional. Esses dados atestam que, em sua maioria, os entrantes têm possibilidade de trabalhar com outra atividade e, inclusive, acreditam que podem ganhar mais fazendo isso. O número dos que estão confusos em relação à escolha foi relativamente pequeno entre os entrantes, considerando-se o momento de entrada ainda como possível momento de incertezas.

Tabela 47 – Justificativas para deixar a atividade docente

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
(a) Tem também formação para outro tipo de atuação profissional	14	27	2	25	4	29	1	11
(b) Terá que buscar novas formações para sua outra função	2	4			1	7		
(c) Acredita que pode aprender fazendo	6	11						
(e) Apenas está confuso sobre sua escolha	3	5						
(f) Acredita que ganhará mais	9	16	3	37				
Acredito que a pesquisa não deve ficar somente nas universidades, e que ela deve gerar conhecimentos e tecnologias para a população	1	2						
Sem resposta	30	54						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Chama a atenção o fato de que os 54% dos participantes que não responderam foram os que não desejariam mudar de atividade profissional.

Neste grupo, os respondentes deram ênfase à possibilidade de terem outra atividade profissional porque têm formação para isso e acreditarem que seus vencimentos seriam melhores – reforçam a crítica a baixos salários apresentada em outra questão desta pesquisa.

Acreditam ainda que podem aprender fazendo outra atividade. Poder-se-ia questionar aqui se estariam se referindo a uma possibilidade de se ter uma atuação sem ter tanto investimento na preparação teórica para ela – como no caso da docência universitária - com as exigências atuais de mestrado e/ou doutorado.

Também no grupo dos professores com cinco anos de carreira docente universitária, 4 dos respondentes já pensaram em mudar de atividade profissional. E as justificativas para essa

possível mudança prendem-se ao fato de eles terem outra formação e a perspectiva de melhores remunerações.

No grupo dos profissionais com vinte anos, 9 dos respondentes disseram que não pensaram em deixar de ser professor e 5 já pensaram nisso. Dos professores que responderam que já pensaram em mudar, 2 afirmam ter formação para outro tipo de atuação profissional e 1 disse que precisaria procurar outra formação.

No grupo dos docentes com trinta anos de trabalho, quando perguntados se já haviam pensado na possibilidade de deixar a carreira docente, 8 deles responderam que essa possibilidade não existiu; exceto para um deles. Nesse caso, este participante alegou ter também formação para outro tipo de atuação profissional.

Em todos os grupos de pesquisados tem-se participantes que veem a docência como uma carreira. Nos segmentos de vinte anos e de trinta anos de trabalho, os respondentes não pensaram em deixar a profissão. Mas lembre-se de que para os de vinte anos a docência poderia ser conjugada com outras atividades. No grupo dos docentes com cinco anos de exercício, os participantes acreditam que se mudassem de atividade ganhariam mais. Mas neste grupo e no dos entrantes, eles se dividem em pensar ou não em deixar a profissão. Ver a atividade profissional como carreira não é o mesmo que se ver profissional dessa atividade. Entretanto, já é um passo na direção do profissionalismo. Além disso, o entender a atividade desenvolvida como carreira cria uma expectativa de definição, de investimento e de progressão. Para isso, é importante, mas não é suficiente, adequar as características pessoais às demandas do cargo. É essencial, também, demarcar as etapas de progressão e as delimitações metodológicas de como deverá ser desenvolvido esse trabalho para que seja arrematado com uma proposta avaliativa do desempenho.

É preciso que se tenha uma carreira desenhada e em funcionamento. O que se percebe é que as ordens foram invertidas: mudaram-se os critérios de avaliação do professor e alguns tópicos fundamentais foram discutidos tardiamente, por meio de greve. As decisões das assembleias na última greve não trouxeram grandes mudanças, mas algumas aberturas e definições de condições de trabalho, como a autonomia e o estabelecimento dos níveis de professor na hierarquia da carreira docente com as devidas especificações para duas carreiras:

a das universidades federais e a dos Institutos federais e, ainda, alguns ganhos salariais. São passos dados no sentido da estruturação da carreira, mas, segundo os próprios docentes, ainda existem muitas questões a serem discutidas.

Outra confirmação da escolha da carreira docente seria a prospecção que o sujeito faz de sua vida profissional dentro de determinado tempo. No caso dos participantes, analisando as possíveis respostas separadamente, eles se veem dentro de oito anos:

Tabela 48 – Projeção para oito anos sobre a atividade profissional

Como se vê	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos	%	DU trinta anos nº abs.	%
Como professor universitário em nível avançado	23	43	5	62	7	50		
Como professor universitário em atividade de coordenação/ administrativa	11	20	1	12	2	14		
Como professor universitário e profissional de mercado	11	20	2	25	2	14		
Como profissional fora da docência na área de conhecimentos de sua pós- graduação	7	13			1	7		
Como professor universitário	5	9			2	14		
Aposentado	1	2						
Aposentado em atividade profissional							1	11
Como professor universitário voluntário							3	33
Como professor universitário em rede particular							3	33
Lecionando e pesquisando	1	2						
Não penso no amanhã	1	2						
Aposentado da Docência e da Arte da Odontologia							1	11
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: dos 55 respondentes do grupo dos entrantes, 5 não responderam a esta pergunta.

Percebe-se que neste segmento os entrantes se veem ainda mais tempo na docência, confirmando a percepção de carreira e, também, a questão dos significados do trabalho para a construção de carreira como professor (70%). Para 20% a perspectiva é de conjugação da

docência com outras atividades. Para 13% a possibilidade é de deixar a docência dentro de um tempo. Esses dados confirmam as instabilidades percebidas sobre este grupo em outras questões desta pesquisa. Lembra-se ainda que este grupo conta com vários participantes muito jovens.

Chama a atenção o fato de que nos dois primeiros grupos as possibilidades de virem a transitar para outras atividades profissionais é mais presente que nos dois últimos grupos. Seria uma mudança real de perfil de docente universitário público ou uma acomodação que pode ter integrado os professores com mais tempo de serviço público e que não os levaria a ter mais coragem de fazer tais mudanças?

De alguma forma, permanecer na profissão liga-se à perspectiva de satisfação, felicidade e realização. Nesse sentido, lembra-se aqui das conclusões da pesquisa de Tanure, Carvalho Neto e Andrade (2007) de que na perspectiva atual a carreira e o trabalho são vistos como instrumentos de alcance da felicidade no âmbito profissional. Eles ainda estudaram o que significa e como pode ser buscada a felicidade. Conclusões obtidas no Brasil e no exterior levaram os autores a constatar que com o aumento de produtividade, a pressão por resultados e as muitas horas de trabalho o diagnóstico de felicidade ou de infelicidade fica mais complicado.

Não chegam a uma conclusão do que efetivamente significa felicidade ou infelicidade em relação ao trabalho. Sua contribuição é a ideia de que, em um mundo de trabalho cada vez mais competitivo o crescimento individual é cada vez mais valorizado como representativo de sucesso. A carreira docente universitária pública traz características reforçadoras dessa possibilidade.

Algumas das respostas deste grupo indicam busca de progressão na carreira docente. Outros dados reforçam resultados de pesquisas apresentados no referencial teórico sobre a tendência de o indivíduo buscar múltiplas formas de realização profissional – carreira proteana. A carreira docente universitária pública prevê a possibilidade de ocupação de cargos administrativos, o que foi apontado por 10% dos integrantes deste grupo. Corroboram esses números os que optaram por mais de uma alternativa simultaneamente. Esses dados reforçam a noção mais proteana de carreira, mais flexível e caracterizada por mudanças. Nessa abordagem, as carreiras apresentam aspectos das experiências pessoais e profissionais não exclusivamente em uma única organização e aspectos das necessidades do indivíduo de buscar novas alternativas direcionadas à maleabilidade, proatividade, responsabilidade

pessoal pela própria carreira e aspectos subjetivos (ARTHUR et al., 1995; BARUCH, 1998; HALL; MOSS, 1998; DUTRA, 1992; VELOSO; DUTRA; NAKATA, 2008).

No grupo de professores com cinco anos de exercício as projeções para os próximos oito anos são no sentido de avançar na carreira docente (5) para a maioria. Para 1, as possibilidades são de docência, somada a cargos administrativos. E 2 pretendem dedicar-se simultaneamente à docência e a outras atividades. Nota-se uma semelhança com os resultados do grupo dos entrantes.

No grupo de vinte anos de experiência docente, as expectativas para os próximos oito anos são para 4 deles de avançar na carreira docente. Em igual proporção estão os que se veem como professores e os que se veem também em atividades administrativas (2). Chama a atenção que somente um dos participantes abre a possibilidade de estar em oito anos fora da docência. E 2 deles admitem estar na docência e em outra atividade no mercado de trabalho.

Nota-se maior definição pela docência que nos grupos anteriores e redução dos profissionais que podem vir a buscar outro tipo de atividade profissional.

Em relação ao modo como se veem dentro de oito anos, os docentes com trinta anos responderam assim: 3 mantendo-se como docente, mas voluntário; 3 na docência em instituições particulares. Esses dados são a própria identidade do sujeito representada: "Não há diferença entre o indivíduo e a docência". É como se ele não conseguisse se ver senão como professor. Um se vê como aposentado e 1 se vê como aposentado, mas em atividade profissional, entendendo-se aposentado na docência, mas em alguma atividade profissional. O fato de se verem, na maioria, ainda como professores, ou como voluntários, ou como professores em instituições particulares reforça a identidade profissional dos participantes.

É interessante notar-se que a faixa etária dos respondentes deste grupo gira em torno de 70 anos. Se somarmos a esses mais oito anos, nota-se que esse dado reforça a ampliação da expectativa de vida ativa no país, e com possibilidade de trabalho ainda.

Nota-se a intencionalidade e a busca de realização por meio da atividade profissional maior no grupo dos docentes mais velhos, diminuindo esse sentido à medida que se tomam os grupos pesquisados mais jovens. Fica clara, assim, uma mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. E, consequentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional. Ou será que a docência passará a ser um refugo de profissionais em processo de decisão do que pretenderão fazer? Ou um local de transição e crescimento na área escolhida para favorecer para que o profissional se prepare melhor para o mercado de trabalho? Ou uma oportunidade de reposição do que não foi suficientemente aprendido na graduação (foi citado que o aluno "não quer nada"!)? Ou, ainda, uma oportunidade de fazer as pós-graduações em condições melhores que os profissionais em atuação no mercado de trabalho (foi citada a oportunidade de viagens e conhecer outras culturas), como é o caso de muitos mestrandos e doutorandos? Fica aqui mais um ponto significativo para a pesquisa avançar, depois desses resultados.

No grupo dos professores com cinco anos de trabalho, perguntou-se se tiveram algum problema de saúde que os tivessem afastado temporariamente da atividade. Apurou-se que 6 não tiveram. Os 2 que tiveram algum problema disseram que buscaram tratamento médico ou ficaram de licença em período de gestação. A mesma pergunta foi feita ao grupo de vinte e trinta anos (TAB. 49).

Tabela 49 – Impedimentos temporários para atuar na docência

Resposta		DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Valid	Não	6	75	12	86	6	67
	Sim	2	25	2	14	3	33
	Total	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Para os docentes que tiveram impedimentos, perguntou-se a maneira de lidarem com ele; é o que se vê a seguir.

Tabela 50 – Maneiras de lidar com impedimentos temporários na docência

Alternativa	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Busquei tratamento medico	1	12				
Licença na gestação, problemas durante a minha gestação.	1	12				
Aguardando a minha recuperação para que pudesse retornar ao trabalho			1	7		
Problema de saúde, infecção respiratória, que depois de uma licença de 10 dias pude retornar ao trabalho normalmente. Foi um período complicado, no fim do semestre letivo. Tive que orientar alguns formandos por telefone, mas sem problemas.			1	7		
Acidente de carro com afastamento por nove meses: afastamento total das atividades de trabalho docente sem me utilizar de nenhuma alternativa complementar, nos anos 70.					1	11
Fui aposentado por invalidez					1	11
Tive um problema renal que me afastou das atividades, e a compreensão e solidariedade dos colegas fez com que nada se alterasse no ambiente de trabalho					1	11

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos docentes com trinta anos de trabalho, foi perguntado se tiveram algum problema que os tivesse impedido de cumprir suas obrigações profissionais temporariamente. Responderam que sim, 6. Os outros 3 responderam não tiveram nada.

Sobre os professores que tiveram que parar por um tempo, apurou-se que um deles teve que se afastar completamente; outro foi aposentado por invalidez; e um terceiro teve problema, mas teve a ajuda dos colegas, que foram cobrindo suas ausências, e não ocorreram maiores problemas.

As respostas dos participantes que tiveram problemas levam à percepção de que na carreira docente realmente, as posturas dos colegas de trabalho podem fazer diferença. Nesse caso, as críticas feitas em vários momentos desta pesquisa sobre as posturas de colegas de trabalho na universidade (competições, individualismos e orgulho, entre outros sentimentos) podem fazer sentido para a manutenção da motivação e da qualidade de vida do professor universitário.

Os dados sobre a trajetória de carreira docente dos pesquisados apresentam pontos relevantes como as influências para a escolha da carreira, as recompensas percebidas e os valores da profissão. Atenção deve ser dada também aos entendimentos de sucesso e conflitos na atividade, que muito se assemelham em natureza. As maiores diferenças são percebidas em decorrência das interpretações dadas aos mesmos aspectos, devido, entre outros fatores, ao fato de serem as construções identitárias profissionais diferentes.

Passa-se, a seguir, à análise da variável *identidade profissional*, a partir dos dados obtidos no questionário enviado aos participantes dos quatro segmentos desta pesquisa.

6 IDENTIDADE PROFISSIONAL – QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO?

Neste capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados relativos à identidade profissional, especialmente à identidade do professor universitário, e dos dados relativos à docência e à identidade do docente. Em relação ao tema "Identidade", os dados desta pesquisa abordam as seguintes dimensões de análise:

- Quem é o indivíduo que abraça a docência universitária e as identificações com a atividade profissional.
- O que é a atividade docente universitária.
- Identidade profissional e docência universitária na rede pública.
- Influências para a escolha profissional.
- Valores do indivíduo e valores da atuação docente.
- Identificação com a atividade docente.
- Relação das experiências profissionais e das expectativas pessoais para a vida profissional.
- Realização pessoal/profissional e identidade.

Em relação à docência universitária em sua relação com a construção da identidade profissional na carreira, são dimensões de análise:

- Caracterização do docente universitário.
- Influência do mestrado/doutorado para a identidade docente universitária.
- Predominância de ações de ensino, extensão ou pesquisa.
- Capacitação para a docência.
- O professor e o educador.

Os itens referentes à relação entre os dados coletados sobre identidade profissional e sobre a docência serão abordados no capítulo de Discussão dos dados, concluindo as análises que respondem ao objetivo desta pesquisa.

Sobre a dimensão **Identificação com a atividade docente**, perguntou-se aos participantes "Quem é você?", com o objetivo de verificar aspectos de sua percepção como docente, a partir de palavras identificadoras de sua pessoa.

À primeira vista, percebeu-se certa confusão ou dificuldade em reconhecer em sua resposta se se tratava do que ele é ou de como ele é. Os participantes identificaram em si características, mas não papéis, fato que chama a atenção por si mesmo, dificultando percepções específicas de identidade.

Dentre os papéis citados, o número foi baixo em termos de lugares básicos, estruturantes, inclusive como mulher, mãe, pai. O único participante que citou ser pai colocou-o, por exemplo, em quinto lugar (mulher, 3 respondentes; mãe, 2 respondentes; esposa, 2 respondentes; pai, 1 respondente; estrangeiro, 1 respondente; gente, 1). O Quadro 21 mostra as cinco respostas de cada participante do grupo dos entrantes, para dizer quem é ele (a).

Quadro 21 – "Quem é você?" – entrantes

Quem é você – 1	Quem é você – 2	Quem é você – 3	Quem é você 4	Quem é você 5
"Sou uma professora muito querida pelos estudantes"	"Tenho muita paciência no ato de ensinar"	"Sou competente porque estudo muito"	"Sou muito séria e comprometida com o trabalho que realizo".	Conversador
Aprendiz	Sensata	Persistente	Calma	Observadora
Família	Responsabilidade	Dedicação	Aperfeiçoamento	Amizade
Responsável	Dedicação	Otimismo	Objetividade	Persistência
Ético		Parceiro	Incentivador	Positivo
Persistente		Sonhadora	Trabalhadora	Companheira
Pontual		Flexível	Justo	Responsável
Comunicativa	Atenciosa	Preocupada	Impaciente	Inteligente
Dedicada	Consciente	Sistemática	Segura	Consciente
Altruísta	Pesquisador	Um pouco omisso	Empático	Simples
Honesto	Estrangeiro	Simpático	Educado	Paciente
Estudioso	Teimoso	Professor	Companheiro	De bem com a vida
Yamid	Capaz	Resolvido	Consciente	Pai
Mulher	Inteligente	Ambiciosa	Estudante	Aventureira
Alguém feliz	Quase realizada	Tranqüila	Solidária	As vezes radical
Amorosa	Fervorosa	Sensível	Verdadeira	Indecisa
Compromisso	Seriedade	Estudiosa	Forte	Com metas
Educador	Esforçada	Compreensiva	Responsável	Focado
Equilibrado	Estudiosa	Responsável	Ansiosa	Organizado
Estudiosa	Amigos	Humilde	Disciplinada	Presente
Gente	Esposa	Disciplinado	Correto	Perseverança
Negra	Pobre	Honesto	Perseverante	Colaboradora
Independente	Prestativo	Comprometida	Atuante	Interessado
Justiça	Determinado	Trabalho – trabalhador	Alegria	Conhecimento
Pesquisadora	Honestidade	Mãe	Professora	Professora
Professora	Professora	Guerreira	Realista	Educadora
Inovadora	Intelectual	Companheiro	Pesquisadora	Vitoriosa
Tranqüilo	Perfeccionista	Controlado	Estrategista	Realizada
Profissional que busca a qualificação	Gosta da docência	Amizade	Orientadora	Desconfiado
Sistemática	Sem ambição	Consultora	Esposa	Com vontade de mudar muitas coisas no mundo
	Tento ser franca	Solidária	Idealista	Elegante
	Sou autêntica	Multidisciplinar	Gosta de fazer AMIGOS	Alguém que quer ser FELIZ
		Gosta da pesquisa.	Tento ser: justa	
		Prática	Focado	
		Sou sincera	Estimulada	
		Tento ser disponível		
		Consciente		

Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro grupo, dos 55 participantes, 13 não responderam a esta questão. Nota-se que algumas palavras apareceram mais vezes, embora em alguns casos em posições de importância diferentes, como é o caso de *dedicado,* 7; *responsável,* 10; *perseverante,* 2 e *esforçado,* 2. Não se pode definir se são aspectos de personalidade ou necessidades mais relativas ao momento em que vivem, mas sabe-se que são entendidas como características marcantes para este grupo. Ainda assim, pode-se refletir que, sendo as mais citadas, não existe muita homogeneidade nas respostas deste grupo de respondentes.

A noção de que os indivíduos possuem múltiplas identidades e que elas se constroem dinamicamente (ASHFORTH; JOHNSON, 2001) e (SILVA; VERGARA, 2002) advém de que essa construção das identidades é influenciada por diferentes contextos e espaços que envolvem as estruturas sociais, a cultura e o histórico das relações das pessoas. Nesses espaços, os indivíduos interagem (CARRIERI; PAULA; DAVEL, 2008). Essa interação dos indivíduos e a noção de identidade como múltipla favorecem o entendimento de vários papéis assumidos pelos indivíduos nos vários lugares e nas várias relações. As identidades múltiplas e dinâmicas reconstroem-se continuamente na vida em sociedade (BRICKSON, 2000).

Nesta pesquisa, com temática referente à carreira e à identidade do professor, tem-se que dos 55 participantes que responderam poucos foram os que se viram como docentes ou como pesquisadores, sendo que não houve menção à atuação na extensão. Esse dado deve ser relacionado com o dos outros segmentos, mas pode-se perceber que entre os entrantes é baixa a autopercepção de seu lugar como docente ou como alguém que está em vias de sê-lo. Isso se agrava se se contar que os participantes estão em preparação teoricamente pesada para assumir esse papel – mestrado ou doutorado.

Para Collinson (2003), a identidade é um elemento-chave para a compreensão do próprio indivíduo e da realidade subjetiva. Ela é formada por processos sociais. Em uma organização, como sistema social, a identidade ajuda o indivíduo a se definir e a definir suas relações, podendo ser reconstruída pelo indivíduo ou mobilizada por fatores do grupo social, inclusive pelos grupos de trabalho. Essas reconstruções passam por lutas e negociações na transformação da realidade em que vive. A identidade funciona como uma autodefesa diante das assimetrias de poder nos espaços sociais em que estão inseridos, inclusive no ambiente de trabalho.

Os participantes do grupo dos entrantes responderam à questão sobre identidade docente usando expressões que podem ser organizadas em subitens, como seguem:

a) *Relativas às relações interpessoais e personalidade*: equilibrado, correto, humilde, sensata, calma, otimista, positivo, incentivador, sonhadora, idealista, estimulada e com vontade de mudar muitas coisas no mundo, altruísta, empático, simpático, educado, simples, segura, teimoso, comunicativa, atenciosa, preocupada, impaciente, resolvido, de bem com a vida, ambiciosa, aventureira, alguém feliz, quase realizada, verdadeira, amorosa, fervorosa, sensível, forte, às vezes radical, compreensiva, ansiosa, indecisa, alegre, colaboradora, independente, determinado, controlado, realista, interessado, conhecedor, intelectual, multidisciplinar, negra, pobre, guerreira, estrategista, prestativo, conversador, inovadora, vitoriosa, realizada, perfeccionista, prática, elegante, autêntica, sincera, franca, desconfiado, sem ambição, quer ser feliz. Nota-se que são características importantes para o profissional, para a pessoa com dada formação profissional, mas não especificamente para a docência.

b) *Relativas mais especificamente ao trabalho* foram citadas: disponível, presente, atuante, com metas, aprendiz, competente, observadora, em aperfeiçoamento, objetivo, pontual, flexível, um pouco omisso, capaz, em busca de qualificação, gosto pela docência e pesquisa.

No grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, as respostas para a questão "Quem é você" estão relacionadas no Quadro 22.

Quadro 22 – "Quem é você?" - 5 anos

Quem é você 1	Quem é você 2	Quem é você 3	Quem é você 4	Quem é você 5
Amável	Lutadora	Responsável	Dedicada	Exigente
Dedicada	Comprometida	Alegria	Empreendedora	Atencioso
Envolvida	Dedicada	Amiga	Estudioso	Competente
Honestidade	Disciplinada	Disciplinada	Responsável	Confiável
Pessoa consciente	Feliz.	Persistente	Generosa	Justa
Planejamento	Flexibilidade	Sociável		
Leal	Sincera			

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se nesse quadro terem surgido por duas vezes cada as seguintes palavras: *dedicada*, *disciplinada*, *amiga* e *responsável*.

Nota-se uma expressão diversificada, com usos de adjetivos e de substantivos. E, ainda, a repetição de algumas características, mesmo que em graus de importância diferentes, como é o caso de *dedicada*.

No grupo de professores com vinte anos de exercício, as respostas à pergunta "Quem é você" estão relacionadas no Quadro 23.

Quadro 23 – "Quem é você?" - 20 anos

Quem é você 1	Quem é você 2	Quem é você 3	Quem é você 4	Quem é você 5
Profissional	Determinada	Criativa	Educadora	Ser político
Apaixonada pelo que acredita	Acredito no trabalho docente	Alegre	Alegre	Elétrica
Alegre	Apaixonada	Autônoma	Amiga	Amigo
Batalhador	Dedicado	Cidadã	Atencioso	Capacidade de gestão
Forma	Desafiador	Comprometido	Autodidata	Estudiosa
Mulher	Honesta	Compromissado	Determinado	Intolerante com bajulação
Organizada	Mãe	Cordial	Educado	Objetivo
Persistente	Organizada	Dedicado	Educadora	Persistente
Professor	Otimista	Estudioso	Gosto do convívio com pessoas	Prática
Servidor público	Pesquisador	Perfeccionista	Honesto	Ser político
Sou uma pessoa que ama a família	Mãe	Responsável	Preocupado	Tecnológico
Trabalhadora		Socializadora	Séria em meus compromissos	
Tranquila		Tímido	Sonhadora	

Fonte: Dados da pesquisa

Neste Quadro, destaca-se a repetição por duas vezes das seguintes palavras: *dedicado*, pesquisador, *cidadã* e *amigo*.

No grupo dos professores com trinta anos de trabalho, as características apresentadas em resposta à questão "Quem é você?" estão relacionadas no Quadro 24.

Quadro 24 – "Quem é você?" - 30 anos

Quem é você 1	Quem é você 2	Quem é você 3	Quem é você 4	Quem é você 5
Alegria	Sinceridade	Compromisso	Lealdade	Seriedade
Ansioso	Compreensivo	Fiel	Amigo	Reflectivo
Família: membro de uma família ímpar, que me ensinou o sentido do amor	Sensibilidade	Responsabilidade	Respeito	Coerência
Humano	Curioso	Sensivel	Provisório	Ativo
Persistente	Determinado	Direto	Intelectual	Comunitário
Professor	dedicado	Pesquisador	Transparente	Desejo de progredir
Renomado	Acadêmico por vocação	Muito meticuloso no trabalho	Adoto orientandos como filhos	
Professora	Universitária	Pesquisadora	Lealdade	
Orientadora de trabalho científico	Autora	Apresentadora de trabalhos em eventos		
Ter curiosidade	Insegurança em face de problemas que dependem dos outros	Baixa resistência a frustração		

Fonte: Dados da pesquisa

Buscou-se saber dos entrantes se as características citadas na questão de "Quem é você" estão presentes na ocupação docente. Para 75% do grupo dos entrantes essas características se fazem presentes no dia a dia do mestrando e do doutorando (QUADRO 51).

Tabela 51 – Características presentes em sua atuação profissional como mestrando/doutorando

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Não	1	2						
Sim	40	74	7	88	14	100	9	100
Sem Resposta	14	24	1	12				
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Ao verificar se essas características apresentadas estavam presentes na vida docente, para 7 do grupo de cinco anos de trabalho, a resposta foi afirmativa. Sobre a mesma pergunta os participantes do grupo com vinte anos de trabalho responderam que sim, em sua totalidade. O mesmo ocorreu para os docentes do grupo de trinta anos de exercício.

Solicitou-se aos participantes que demonstrassem por meio de fatos concretos as percepções de **identificação com a atividade docente universitária**. As conclusões sobre este item foram apuradas com base nos levantamentos da questão "Cite 3 aspectos/ fatos que demonstrem que você se identifica com a atividade de professor universitário". As respostas reforçaram aspectos mencionados anteriormente em relação à atuação como docente e ou pesquisador. Em relação à atuação na docência, pesquisa ou extensão, foram percebidas ênfases no trabalho e na pessoa do professor (QUADRO 25).

Quadro 25 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – entrantes

Aspectos relacionados ao trabalho docente	Aspectos relacionados à pessoa do docente
Clareza na apresentação e discussão de idéias	Ter satisfação de transmitir experiência e conhecimento
Crescimento e sucesso dos alunos	Gostar, gosto de dar aulas
Monitorias	Reconhecimento dos alunos ao meu trabalho de docência
Necessidade de aprender e discutir	Reconhecimento dos pares
Aprendizagem contínua	Sinto feliz na sala de aula com os alunos
Atualiza constantemente seus conhecimentos	Cresço muito com o dialogo com os alunos e meus colegas de trabalho
Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	Paciente para ministrar as aulas
Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	Facilidade de falar em público
Novos materiais interessantes para levar para a sala de aula	Facilidade em lecionar
Trocar experiências com os alunos e colegas	Boa relação com os educandos
Tento ajudar aos meus alunos a se formar integralmente	Busco me aprimorar para ser uma boa educadora
Liberdade para ensinar	Desempenho dos alunos e um bom relacionamento com eles
Preocupação com o compartilhamento de conhecimentos e experiências	Sou comprometida com a instituição e com os alunos
Autonomia de conteúdo	Prazer no que faço
	Relações interpessoais

Fonte: Dados da pesquisa

Destaca-se neste Quadro que os aspectos *Ter satisfação de transmitir experiência e conhecimento* e *Gostar* foram mencionados quatro vezes cada um.

Lembrando Dubar (1997), a construção da identidade depende do julgamento dos outros e, também, das próprias orientações e autodefinições do indivíduo. Nesse sentido, como resultado, a identidade é uma noção simultaneamente estável e provisória. A noção de construção pode ser inferida das percepções de docência dos entrantes (QUADRO 26).

Quadro 26 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade da pesquisa – entrantes

Aspectos relacionados ao trabalho docente	Aspectos relacionados à pessoa do docente
Sinto que nas pesquisas desenvolvidas descubro o outro, suas percepções, vivências e o mundo nos debates sobre os temas propostos em sala de aula ou fora dela	Reconhecimento pela publicação de trabalhos científicos em anais e revistas
Envolvimento com Iniciação Científica	Reconhecimento
Atualização constante através da leitura de artigos	Gosto de estudar muito
Participar do desenvolvimento da ciência	Dedicação e crença na ciência
Pesquisar novidades sobre a minha área	Aptidão para a pesquisa
Valorização do estudo	
Importância do diálogo, da discussão e do estranhamento para a construção de conhecimento	Participação em projetos científicos que visem aprimorar e/ou melhorar a qualidade de vida
Fatos importantes para mim como professora são relacionados a observar e descobrir	
Aprendizagem	
Ter acesso às informações do conhecimento de maneira fugaz	
Curiosidade quanto ao desenvolvimento de padrões, processos e funções	

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à pesquisa, sobressaem os aspectos relativos ao trabalho, e não à pessoa. Em relação à extensão, não se perceberam referências específicas.

No grupo dos docentes com cinco anos de experiência, foram citados pelos participantes, em ordem de importância (QUADRO 27).

Quadro 27 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 5 anos

Aspectos lembrados em 1º lugar	Aspectos lembrados em 2º lugar	Aspectos lembrados em 3º lugar
Paciência	"Adoro estudar"	"Adoro em relacionar com os alunos e outros professores."
"Atualmente é a minha única atividade profissional"	"Busco sempre mudar as minhas aulas de modo a melhorá-las."	"Identifico-me com a Pesquisa"
Dedicado	Estudiosa	Pesquisador
Envolvimento com processo ensino/aprendizagem	Investimento na formação	"Acredito no que faço (embora considere que a profissão está se deteriorando aos olhos da sociedade)."
"Gosto de lecionar/pesquisar"	"Invisto em minha formação acadêmica (sou doutorando)."	"Busco conhecer necessidades, interesses e o contexto em que alunos se inserem."
Investimento na titulação	Responsabilidade para aprender e transmitir	Tempo de docência

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que as respostas não contemplaram realmente fatos ou aspectos solicitados, mas foram citadas, em alguns casos, qualidades dos docentes ou dos pesquisadores. Pode-se

perceber ainda que eles realçaram o gostar de lecionar e o esforço para melhorar, mesmo que sem contar com a valorização da sociedade, como mencionado.

O Quadro 28 mostra o que se observou no grupo dos docentes com vinte anos de trabalho.

Quadro 28 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 20 anos

Aspectos lembrados em 1º lugar	Aspectos lembrados em 2º lugar	Aspectos lembrados em 3º lugar
"Tenho tido vários trabalhos de alunos meus aprovados em congressos científicos"	"Vários alunos me procuram, após anos de formados, para discutir, conversar, trocar idéias".	"Aliar os pilares da formação médica com ensino, pesquisa e assistência"
Sala de aula	Produzir conhecimento	Socialização do conhecimento
Aulas para graduação e pós-graduação	"Aproximação entre a carreira acadêmica e a vida profissional e cronograma de atividades"	
Autonomia	Criatividade	Crítica
"É o que gosto de fazer".	Desenvolvimento	Emancipação
"Estar junto com pessoas".	"Foi minha opção de vida"	Investigação
"Estou feliz e realizada com meu trabalho".	"Gosto de pesquisar"	
"Gosto de lecionar".	Produtora de conhecimento	
"Já atuei no mercado de trabalho tanto na docência quanto fora dela."	"Busco eventos e leituras que me ajudam a ser uma professora melhor"	"Tenho bom relacionamento com meus alunos e colegas de trabalho"
"Não pretendo sair da carreira acadêmica. Sou professor de uma instituição federal e pretendo continuar aqui até o fim da minha vida profissional."	"Ensinar e, ao mesmo tempo, aprender"	"Sou muito exigente, ministrado uma disciplina muito cansativa (metodologia) e, mesmo assim, já fui várias vezes paraninfa, homenageada".
Pesquisa	Atualização do conhecimento	Mais satisfação com na docência.
Pesquisadora	"Tenho mais realização"	Método de avaliação
Realização		Realizar pesquisas
"Ser uma referencia para ex-alunos"		"Não me vejo feliz em outra carreira."

Fonte: Dados da pesquisa

Reafirmando os compromissos apresentados nos dados referentes à carreira, os participantes deste grupo citaram fatos expressivos de reconhecimento e de satisfação pelo trabalho e pelas contribuições que deram durante sua trajetória docente. Para eles, esses fatos são comprobatórios de identificação com a atividade docente.

As respostas dos professores do grupo de trinta anos de exercício estão relacionadas no Quadro 29.

Quadro 29 – Fatores comprobatórios da identificação com a atividade docente – 30 anos

Aspectos lembrados em 1º lugar	Aspectos lembrados em 2º lugar	Aspectos lembrados em 3º lugar
O envolvimento institucional amplo	A formação de recursos humanos	A busca pelo aprimoramento profissional
Considero muito agradável a convivência com os alunos	"Procuro sempre estar atualizado com o conteúdo que transmito aos alunos tenho grande apreço pela instituição à "qual pertenço"	"Resultados do conhecimento em sala de aula e as necessidades profissionais do mercado"
"Autonomia do sujeito aprendente"	"Conjunto de experiências de aprendizagem e a relação dialogal gerada no processo de conhecimento"	
Atuo na formação na graduação	"Quando tenho oportunidade atua em outros cursos de formação docente e em especialização"	"Consegui o coroamento da minha carreira no primeiro lugar no concurso para prof. Titular"
Atuo nas organizações dos Professores da Educação básica e Superior e dos movimentos sociais e políticos	"Consegui o coroamento da minha carreira no primeiro lugar no concurso para prof. Titular"	"Busco atualização constantemente (já fiz dois pós-doutorados) muito boa interação com os alunos"
Gosto de ensinar	Gosto de inovar	Gosto de Compartilhar aprendizado
Gosto de transmitir	Gosto de interagir	"Gosto de criar novos projetos"
Gosto pela formação	Gosto pela transmissão do conhecimento	Gosto pelo resultado alcançado

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados trazidos por este grupo mostram uma "coroação" dos trabalhos e da dedicação de anos à docência. Os produtos e as recompensas apresentadas mostram, sim, uma identidade com a docência, atividade escolhida pelos participantes deste grupo como sua carreira.

Em relação ao trabalho nos cursos de extensão, não se observa uma fala específica. Nota-se um maior número de palavras identificadoras da atividade de docência: magistério, seguida da pesquisa. A extensão, em si, não foi lembrada. Os pontos a ela atribuídos, em verdade, aplicam-se à docência, não especificamente à extensão. Os aspectos apontados são pouco consistentes em termos de diferenciais da extensão, voltando-se mais para o que é típico, na visão da sociedade, como referentes à atividade de professor. Podem ser citados alguns exemplos:

> "Gosto de trabalhar em grupo". (grupo dos entrantes)
> "Possibilidade de conhecer pessoas e lugares com distintos pensamentos e correntes ideológicas, que te afastam da rotina e da mesmice" (grupo de docentes com vinte anos de experiência)
> "Iniciativa; Interesse pela formação dos futuros profissionais". (grupo dos docentes com trinta anos de trabalho)

Nota-se que as características apresentadas refletem diretamente o comportamento do profissional de ensino-aprendizagem. Reforçaram, por exemplo, aspectos ligados mais à

pessoa e ao comportamento, como: dedicação, comprometimento, satisfação, conhecimento, responsabilidade, bom relacionamento, trabalho e organização. A ênfase percebida pelas características apresentadas traz uma noção de que a atividade docente é exigente e demanda grande empenho. Acompanharam também sentimentos como satisfação, otimismo e prazer, associados à pouca ambição financeira, trazendo a noção de dedicação vocacionada, mas aceitando pouco retorno material. Algumas das características citadas referem-se ao bom profissional de mercado, não especificamente ao professor. Mas como essa atividade demanda relações e é papel de formação de outras pessoas, tais características passam a ter significado especial, sim, mesmo sendo uma relação entre adultos - no caso, universitários.

Segundo Deschamps et al. (1999), as crenças constituem a característica mental de um grupo. Elas representam a experiência comum de seus membros, norteiam a escolha dos meios e dos fins para as ações particulares e servem de critério de avaliação de acontecimentos. Também, ajudam a estabelecer as fronteiras simbólicas do grupo (CUCHE, 1996) e a fortalecer a sua unidade. Pela ótica do interacionaismo, as pessoas atribuem um significado simbólico a objetos, comportamentos e outras pessoas, e esse significado é desenvolvido e transmitido pela interação entre seus membros (HOWARD, 2000). A identidade social leva à unidade e ao processo de identificação e distinção, por meio do qual cada indivíduo busca sua coesão e marca sua posição em relação a outros grupos, como percebido nas características acima descritas.

A comparação dos quatro segmentos revela um processo progressivo de interiorização do que é ser professor para os participantes desta pesquisa. Acompanhando cada segmento, é como se as características apresentadas falassem de aspectos mais externos e fossem, aos poucos, sendo internalizados, aderindo e compondo a identidade profissional.

De acordo com a teoria analisada, é forte esse sentimento de identificação com uma profissão. Oficialmente, a atividade docente não se caracteriza como profissão, embora se tenham estruturações e legalizações de carreira. Corroborando Gil (2006), muitos professores universitários trabalham em tempo apenas parcial, desenvolvendo outra atividade, vista, muitas vezes, como a principal, pelo menos em termos de dedicação e rendimentos. Nesse caso, a primeira imagem que lhes vem à mente é a da sua outra profissão.

De outro lado, não se pode pensar de maneira tradicional, de que para dar aulas pode-se procurar um profissional que "saiba fazer", pois é clara a necessidade de um preparo para a

docência. Se os cursos de mestrado e doutorado não estão sendo suficientes para formalizar essa preparação (boa parte dos respondentes não teve a disciplina didática nas pós-graduações), torna-se difícil exigir do professor, depois de entrar por concurso, que dê boas respostas em termos do que se espera do docente universitário.

Esses dados são confirmados com o grupo dos docentes de trinta anos, o único no qual os respondentes que planejaram ser professores foram maioria. Nesse caso, percebem-se os compromissos com a política pública, a estruturação de classe e a responsabilidade em trabalhos oportunizados por determinadas pessoas tidas como referência. Nos outros grupos, o planejamento da carreira foi item que dividiu equitativamente os respondentes entre aqueles que o fizeram e aqueles que não o fizeram. Relacionando esses resultados da pesquisa com a escolha da carreira docente predominantemente por oportunidade, ficam nítidas a ausência de planejamento da carreira acadêmica e a falta de preparo para tal.

Corroborando esses resultados e estabelecendo um paralelo de dados sobre identidade profissional nas respostas às perguntas "Quem é você?" e "Quem é o docente universitário?", os perfis que se aproximam mais são os dos entrantes, em termos de palavras de referência que mais foram citadas.

A **capacitação para a docência universitária** tem como processo institucionalizado os cursos de mestrado e doutorado. Em termos de identidade profissional, foi perguntado aos participantes se eles percebem(ram) que cursar essas pós-graduações traz mudanças para o estudante. No segmento dos entrantes, observou-se que 90% perceberam mudanças (TAB. 52).

Tabela 52 – Mudanças pessoais decorrentes do curso de mestrado/doutorado

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Sim	50	90	8	100	12	86	9	100
Não					2	14		
Sem respostas	5	10						
Total	55	100%	8	100%		100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes entendem que as mudanças foram especialmente em conhecimentos e habilidades, dentre elas as relacionais e atitudes/valores, trazendo a ampliação de

possibilidades profissionais e mudanças na visão de mundo e na visão humana. Percebem-se, portanto, mudanças em competências.

No grupo de docentes com cinco anos de trabalho, as percepções foram unânimes de que as pós-graduações trouxeram mudanças.
No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, apurou-se que 12 acharam que as pós-graduações trouxeram mudanças para suas pessoas.
No grupo dos docentes com trinta anos de trabalho, apurou-se que a pós-graduação trouxe mudanças para todos eles.

A Tabela 53 esclarece sobre o tipo de mudança oportunizada pelo curso de pós-graduação.

Tabela 53 – Justificativas das mudanças trazidas pelo curso de mestrado/doutorado

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
(a) Conhecimentos	48	87	8	100	12	86	7	77
(b) Habilidades	40	74	5	63	5	36	6	66
(c) Attitudes/valores	33	61	4	50	7	42	7	77
(d) Desenvolvimento de habilidades relacionais	24	43	5	62	5	36	3	33
(e) Ampliação de possibilidades	35	63	3	37	4	28	7	77
(f) Visão de mundo	30	54	4	50	5	36	5	55
(g) Visão humana	25	45	1	12	3	21	3	33
(h) Articulações políticas	16	30	1	12	4	28	4	44
(i)Ambição	9	16	1	12	2	14	2	22
(j) Status	16	29			1	7	1	11
(k)Finanças	16	30					2	22
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os totais ultrapassam 100% porque cada respondente podia optar por mais de uma alternativa.

As contribuições dos cursos de mestrado e doutorado, nos quatro segmentos, reforçam as competências e as ampliações de visão de mundo, visão humana, articulações políticas e status e finanças, embora em outras questões os respondentes tenham se queixado dos baixos salários.

No segmento dos docentes com trinta anos de trabalho, a diferença básica ficou no item "status", que se destacou em relação à visão de mundo como contribuições do mestrado ou doutorado. Nos outros itens, os quatro segmentos estão semelhantes nas pontuações.

Sobre as **influências e exemplos** apresentados pelos participantes como referência para sua escolha e seu desenvolvimento na carreira docente universitária, surgiram diversos, como: na família, no próprio ambiente de trabalho, alguns professores, vistos como bem sucedidos ou como referências profissionais. Essas pessoas de referência são também influenciadoras das formações identitárias dos profissionais - nesse caso, de docência universitária.

A importância das pessoas que influenciam a formação de indivíduos está, de acordo com vários autores, no fato de a construção da identidade depender do julgamento dos outros e, também, nas próprias orientações e autodefinições do indivíduo - noção simultaneamente estável e provisória, com caráter relacional e dinâmico múltiplas identidades (ASHFORTH; JOHNSON, 2001; SILVA; VERGARA, 2002; BRICKSON, 2000). "Identidade é história" e muitos personagens compõem essa história (CIAMPA, 2001, p. 156-157).

Questionados sobre se tiveram ou não profissionais de referência na profissão nos quais se moldaram ou de quem aprenderam condutas e experiências, os docentes deram as respostas listadas na Tabela 54.

Tabela 54 – Influências de pessoas para a atuação docente

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Não	12	20	3	38	3	21		
Sim	38	70	5	62	11	79	9	100
Sim. Meus professores, cada um, me dá um pouco dentusiasmo	1	2						
Sem resposta	4	7						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Para se tornarem docentes, 70% dos respondentes do grupo dos entrantes miraram-se em alguém e 20% não. Apenas um dos participantes citou seus professores. Não responderam, 7%.

Na pergunta seguinte, observa-se a referência a ex-professores e a professores atuais em número bem superior ao de pessoas da família. Alguns fizeram referência a profissionais do ambiente do trabalho. O número fica acrescentado por aqueles que referenciaram simultaneamente professores, família, autores, amigos e profissionais de ambiente de trabalho, tornando-se significativo, nesse caso, os que não apontam ninguém como referência na sua vida de docente (23%).

No grupo de docentes com cinco anos de experiência, as referências de outros profissionais foram descritas como se segue: 5 miraram-se em profissionais e 3, não. Para os participantes do segundo grupo, as pessoas de referência foram ex-professores (4), pessoas da família (1) autores (1); profissionais que conheceram no trabalho (2), professores atuais (1), corroborando os dados do grupo anterior e a literatura específica.

O dado "ter como referência os ex-professores," apresentado por 4, reforça a literatura de docência universitária no que tange a serem os próprios ex-professores os "modelos", muitas vezes, seguidos por novos docentes. Os totais ultrapassam 100% porque cada participante podia marcar mais de uma opção.

No grupo de docentes com vinte anos de trabalho, 11 têm uma pessoa de referência. Para 4 dos respondentes são ex-professores, para 2, pessoas da família, 1 é professor de carreira, e para 1, pessoa de todas as categorias apresentadas na questão. Deles, 2 disseram ter como referência pessoa que eles conheceram no trabalho. Outro falou em amigos.

No grupo dos docentes com trinta anos, todos tiveram pessoas nas quais se miraram.

A literatura pesquisada confirma esses dados, por exemplo, com a discussão sobre a capacitação quanto ao preparo específico pedagógico para a docência. A premissa de que "quem sabe sabe ensinar" tem como seu principal requisito o domínio de conhecimentos e experiências profissionais. Para Bazzo (2007), ao se enfrentar com a sala de aula, é comum que o professor se utilize, consciente ou inconscientemente, de suas vivências como aluno, apropriando-se de práticas docentes às quais foram submetidos desde o início de sua escolarização. Esse acúmulo cultural é, portanto, resultado da acumulação de um capital simbólico (BORDIEU, 1992) que lhes chega por meio das experiências escolares vividas e

que se transforma em saber a ser utilizado no momento em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada.

Ficam também nesses casos as pessoas dessas convivências anteriores como referências ou, mesmo, "modelos" para os docentes em carreira (TAB. 55).

Tabela 55 – Influências de pessoas para desenvolvimento na docência

Pessoas de referência	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Ex-professores	33	61	4	50	7	50	4	44
Professores atuais	22	40	1	12			2	22
Professores de carreira					1	7		
Na própria família	11	21	1	12	2	14	2	22
Profissionais que conheceu no trabalho - 1 deles acrescentou "o próprio estudante, razão de ser de nossa profissão"	10	18	2	24	1	7	4	44
Autores	7	12	1	12			2	22
Amigos	3	5			1	7	2	18
A orientadora de mestrado							2	18
Professores atuais, bons e renomados pesquisadores, professores atuais e profissionais liberais	1	2						
Tenho como exemplo pessoas em todas as categorias acima						7		
Não responderam						7		

Fonte: Dados da pesquisa

Obs: os totais não equivalem a 100 porque cada participante podia escolher mais de uma alternativa de resposta.

Confirmando os autores do referencial teórico, há uma grande influência dos professores da vida estudantil do docente em sua atuação como professor. Reafirmam-se as influências de ex-professores já constatadas nas questões anteriores e confirmando a literatura no que tange à importância que têm os modelos de ex-professores para a formação da identidade profissional do docente. Esses dados só fazem reforçar a importância de se ter, como docente, uma conduta positiva, porque será referência para muitos outros profissionais e pessoas. A ideia é

que um professor não deve ser apenas um bom técnico em transmissão de conhecimentos, na medida em que ele também exerce um papel de influência pessoal sobre seus alunos.

Reforçando a literatura estudada, os respondentes, em todos os grupos, tiveram pessoas significativas nas quais se miraram para se tornarem professores. Para a maioria, foram seus ex-professores. Se, de um lado, tem-se nessa situação uma valorização de modelos positivos, que, provavelmente, serão "imitados" por novos docentes, de outro lado, essa situação pode ser interpretada como uma conservação de posturas e condutas dos docentes universitários. Isso porque, se os alunos vão reproduzindo comportamentos dos ex-professores, os comportamentos dificilmente mudarão, o que é constatado nas críticas feitas pelos alunos, tanto nas caricaturas como nas ações atribuídas aos professores, no questionário aplicado.

E mais, essas reproduções de comportamento favorecem os estereótipos sociais do professor, como visto nas caricaturas apresentadas. Reforçam, também, a manutenção da sala de aula como local de transmissão, e não de construção, do saber. Isso porque, em termos do jeito de ser, cada um tem uma maneira própria, uma forma de conduzir as situações, guiando-se por sua subjetividade. Tomar essas condutas vistas como positivas como exemplo a seguir é uma coisa; mantê-las por falta de alternativas ou usá-las como recursos de maneira acrítica e simplesmente padronizadas não produz o mesmo efeito percebido como positivo, e por isso torna-se simplesmente algo "copiado".

Na **perspectiva de identidade**, um dos aspectos observados envolve o **gosto pela atividade** realizada (interesse). Associando o interesse pela atividade profissional com a experiência como professor universitário, os mestrandos e os doutorandos expressaram, em sua maioria, que acham a docência interessante, mas não se sentem completos, dado que combina perfeitamente com a situação deles de preparo para a atividade de professor.

Dos 55 respondentes do grupo dos entrantes, 50% gostam da atividade docente e apenas 2% não gostam. Reforçaram as respostas anteriores, dizendo que ainda não são docentes, 2%. Não responderam à pergunta, 12% (TAB. 56).

Tabela 56 – Relação pessoal com a experiência na docência universitária

Respostas	Entrantes nº abs..	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Gosta dessa docência?	27	50	5	63	12	86	8	88
Não gosta?	1	2						
Acha interessante mas não se sente completo	14	27	2	25	1	7	1	11
Não pensou ainda	3	5						
Outro	2	4						
.Ainda não sou docente	1	2						
.Não trabalho com docência universitária atualmente	1	2						
"Gosto, mas acredito na melhoria"			1	12				
"É uma "cachaça" - desculpe-me a brincadeira".					1	7		
Sem Resposta	6	12						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com cinco anos de exercício, 5 gostam da atividade docente; 2 a veem como interessante, mas não se sentem suficientemente realizados com ela.

No grupo dos professores com vinte anos de experiência, 12 gostam da atividade docente e 12 se sentem identificados com a atividade.

No grupo dos professores com trinta anos de trabalho, 8 gostam da docência.

As respostas revelam que os respondentes se identificam com a docência universitária, aproveitam alguma oportunidade surgida em sua trajetória, refugiam-se do mercado de trabalho ou têm nessa atividade um sonho, prestes a ser realizado ou em realização. Foram obtidas as seguintes respostas para a pergunta "Você se vê como um(a) docente universitário(a)" (TAB. 57).

Tabela 57 – Autopercepção como um(a) docente universitário(a)

Identificações	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Identificam-se com a docência universitária	30	56	5	63	12	86	8	88
Aproveitam alguma oportunidade na sua trajetória	15	27						
Consideram-se a caminho da identificação com a atividade	10	18	1	12	1	7		
Sentem-se realizando um sonho	10	18	1	12	1	7	3	33
Consideram-se tendo que se ajustar pessoalmente a demandas profissionais	5	10	1	12			2	22
Não se identificam com a atividade	2	4						
Consideram-se refugiando-se do mercado de trabalho em outras atividades	1	2					1	11

Fonte: Dados da pesquisa

Obs: os totais não equivalem a 100% porque cada respondente podia marcar mais de uma opção de resposta.

Embora a maioria no primeiro grupo se perceba identificada com a docência, chama a atenção o número de optantes pela resposta "Aproveitar oportunidade", que não necessariamente implica o fato de a pessoa ter optado por ser professor. A percepção de não identificação foi vista por 4%, dado que, em um grupo de 55 pessoas, não se torna muito significativo. Entretanto, considerando-se a docência como um tipo de atividade de influenciação e formação de pessoas, seria melhor que ninguém tivesse se percebendo dessa forma. Isso porque o fato de não se sentirem identificados enquanto são mestrandos e doutorandos não necessariamente significa que eles virão a se identificar e nem que esses respondentes deixarão a docência.

No grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, quando perguntados sobre como professor se vê nessa trajetória docente em termos de identificação, 5 declararam que se sentem identificados com a atividade.

A identificação dos respondentes com a atividade docente no grupo dos professores com vinte anos de trabalho é bem definida e objetiva em termos do direcionamento de carreira.

No grupo dos professores com trinta anos de trabalho, 8 afirmam que gostam da docência e 8, que se sentem identificados com a atividade. Chama a atenção neste grupo, o fato de que 3 professores se sentem realizando um sonho e 2 que se ajustam pessoalmente a demandas profissionais. Esse dado do sonho reforça e combina com toda a perspectiva de gratidão, conquista e afetividade, vista em respostas da parte de carreiras, alinhando-se bem a palavras ditas como "coroação" de várias realizações.

Esta pesquisa visa analisar a realidade docente em instituições universitárias públicas, que têm características específicas, têm carreiras docentes universitárias sistematizadas e influenciam as pessoas que nela trabalham. A identidade é associada à visão interna na empresa e a imagem está ligada também a uma visão externa. A imagem está associada à identidade corporativa (GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000).

As análises que se seguem relacionam-se as **experiências profissionais e as expectativas pessoais para a vida profissional,** visando entender a identificação.

No grupo dos entrantes, 39% declararam que pretendem se dedicar exclusivamente à docência universitária e 28% que têm a intenção de conjugar a docência com outra atividade. Chama a atenção o fato de que 12% deixaram o mercado de trabalho para se dedicarem à docência. Completam ainda as opções deste grupo: 2% marcaram a opção "Vão ter aprendizagem contínua"e 2% querem somente a pesquisa. Essa questão não foi respondida por 8% dos participantes (TAB. 58).

Tabela 58 – Experiências e pretensões profissionais como docente

Respostas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Você pretende dedicar-se exclusivamente à docência universitária	22	39.2	2	25	10	71	2	22
Você está abrindo novas opções, mas não pretende dedicar-se à docência universitária	4	8.1						
Você pretende conjugar a docência universitária com outra atividade,	15	28.4	2	25	2	14	2	22
Você já era docente universitário antes do mestrado/doutorado	7	12.2	1	12	2	14	4	44
Você deixou o mercado de trabalho para ingressar na docência universitária	7	12.2	3	37			1	11
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com cinco anos de trabalho, 2 pretendem dedicar-se exclusivamente à docência universitária; 2 pretendem conjugá-la com outra atividade, e 3 deixaram o mercado de trabalho para ingressar na docência. Em relação aos outros dados deste segmento, esses profissionais se consideram identificados, gostam da docência e a têm como carreira. Mas aqui boa proporção dos integrantes do grupo deixa claro que não a entende de forma exclusiva como atividade profissional. Chama a atenção o fato de 3 terem deixado outra atividade para ingressar na docência, proporção alta para o grupo.

Para Sainsanlieu (1997), a identidade no trabalho determina muito do processo motivacional e participa também da construção de uma autoestima positiva. Logo, a realização do trabalho e, também, a esfera social organizacional são positivamente afetadas, resultando em formas de trabalho mais criativas, que contribuem para integrar a subjetividade, a socialização e o trabalho.

O número dos professores que pretendem dedicar-se à docência, conjugando-a com outra atividade é alto no grupo dos entrantes e no dos docentes com cinco anos. Não esclareceram,

todavia, os motivos, por exemplo, se a busca por outra atividade prende-se a fatores financeiros, a questões de realização ou a outro motivo.

No grupo dos professores com vinte anos de exercício, 10 pretendem se dedicar exclusivamente à docência e 2 já eram docentes antes do mestrado ou doutorado. Lembram-se aqui, novamente, das exigências para se assumir a docência universitária até a década de 1990.

No grupo dos professores com trinta anos de trabalho, 4 já exerciam a docência antes do mestrado ou doutorado; 2 pretendiam se dedicar exclusivamente à docência; e 2 pretendiam conjugá-la com outra atividade.

Aparentemente, esses dados podem causar surpresa em relação à forma de se referirem em outras questões à docência. O índice de 22% é baixo para definir o grupo com trinta anos em termos de pretensão exclusiva à docência, mas, de outro lado, reflete a pouca sistematização da carreira docente universitária à época. Optar por ela poderia não trazer segurança ou ser, efetivamente, uma carreira, uma vez que aqueles chamados a lecionar eram, muitas vezes, os profissionais de mercado que sabiam "fazer". Pode refletir também o final da carreira, quando o docente pretende, após a aposentadoria, dedicar-se a outras coisas relevantes para ele.

Analisando a relação da identidade com o desempenho profissional, os respondentes relacionaram-no a características que, na percepção deles, mais interfeririam em seus resultados hoje observados na atividade docente. A partir das respostas, fez-se um comparativo dos quatro segmentos no que tange às influências para o desempenho, visto como fator de reconhecimento identitário.

Sainsanlieu (1997) explica que a escolha da formação ou do emprego é resultado de um percurso evolutivo, apoiado em experiências passadas, e das oportunidades do mercado de trabalho presente e futuro. Assim, o aspecto pessoal e o social da construção da atividade profissional do indivíduo ligam-se ao processo de formação da identidade profissional. Como um processo de construção, a identidade profissional é condicionada pelo emprego e representa uma identidade no trabalho e, principalmente, uma projeção de si no futuro, uma antecipação de uma trajetória de emprego e uma perspectiva de aprendizagem, na elaboração da formação.

As respostas à questão "Se você estabelecesse porcentagens sobre os processos e fatores de influência sobre o seu desempenho profissional, como distribuiria?" permitiram a construção da Tabela 59.

Tabela 59 – Influências sobre o desempenho como fator identitário para os docentes

Percepção das porcentagens sobre os processos e fatores	EXTRATO PESQUISADO				
	Entrante	5 anos	20 anos	30 anos	Total
características pessoais	21	25	31	40	25
influência organizacional	12	13	6	17	12
influência familiar	9	5	6	3	8
influência da formação acadêmica	18	10	16	13	16
influência dos valores pessoais	17	17	15	4	15
necessidade financeira	12	11	11	4	11
necessidade de status	4	4	6	2	4
relacionamento positive	5	4	2	4	4
bom uso de oportunidades junto ao poder	3	1	1	2	2
outro_____	1	10	6	10	4
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: Os que responderam "Outros" só especificaram em dois resultados, respondendo:
20% - Objetivo de transmitir conhecimento; e
40% - Necessidade de ajustar docência com estudo.

Os dados desta tabela serão analisados em porcentagem por ser considerado o grupo total de 86 participantes.

Tem-se, então, no grupo dos entrantes a percepção de maior influência para o desempenho de características pessoais (21%), de influência da formação acadêmica (18%) e dos valores pessoais (17%), sendo essas as predominantes neste segmento.

A primeira identidade profissional passa por ajustes e conversões, devendo ser flexível e amplo, favorecendo projeções de carreiras futuras (SAINSANLIEU, 1997). Devido às muitas mudanças, o trabalho leva as pessoas a transformações identitárias (DUBAR, 2005).

No segmento dos docentes com cinco anos de trabalho, tem-se a predominância de características pessoais (25%), valores pessoais (17%) e influência organizacional (13%),

sendo esta última, diferente dos citados no primeiro grupo. Este grupo considerou a formação acadêmica com força menor (10%).

No grupo dos professores com vinte anos de experiência, as percepções dos participantes sobre os fatores de influência no desempenho são altas para características pessoais (31%), seguindo-se influência da formação acadêmica (16%) e valores pessoais (15%), dados que coincidem em natureza com os do primeiro segmento.

No grupo dos docentes com trinta anos, as predominâncias são para características pessoais (40%), em grau ainda mais alto que no grupo anterior, influência organizacional (17%) e formação acadêmica (13%).

Pode-se perceber que, em termos desta pesquisa, os fatores de influência sobre o desempenho identificados pelos respondentes foram características pessoais, para todos os segmentos; e as influências organizacionais, os valores pessoais e a formação acadêmica para três segmentos. Por extensão, poder-se-ia também dizer que esses seriam os fatores mais influenciadores da identidade profissional para esses docentes, uma vez que quanto mais identificados melhor o desempenho dos profissionais. O desempenho é visto, assim, como produto, como consequência de vários fatores, entre eles os identificados pelos participantes desta pesquisa nos quatro grupos citados. Além disso, fica clara a importância de o indivíduo que almeja a carreira docente universitária ter características pessoais próprias. Não que essas características não possam ser importantes em outras profissões, mas na docência universitária elas são essenciais. A especificação dessas características pelos respondentes é apresentada mais à frente, na questão de identificação do docente.

Os participantes entendem que contribuem para o bom desempenho do docente universitário: características pessoais, formação acadêmica e valores pessoais. Confirmam, assim, a mesclagem no papel do professor dos aspectos técnicos e pessoais ou comportamentais da atividade. Esses dados ilustram as contribuições de Gil (2006) de que as maiores dificuldades para os professores de ensino superior não dizem respeito só à didática, mas se referem também à maneira como os professores se relacionam com os estudantes, com seus colegas, com a instituição e com a própria disciplina que lecionam. Diante dessas confirmações, na docência, talvez mais que em outras áreas profissionais, o *ser* como pessoa do professor é mais importante que o que ele possa ter até mesmo

de conhecimento. Sua marca é deixada por suas atitudes e relações. Da mesma maneira, o retorno é mais bem percebido pelos participantes. O que faz com que o professor se sinta melhor é quando ele tem o reconhecimento de seus alunos. Não se afirma com isso que o conhecimento e o interesse pela inovação, pela pesquisa, não sejam importantes para o docente, mas fica claro que esses últimos não são aspectos suficientes. Voltando a Gil (2006), atuando como facilitadores da aprendizagem e centrando sua atenção no aluno, o professor do ensino superior passa a ser um formador de pessoas, preparador para a vida e para a cidadania e um treinador de agentes do progresso social.

Ainda refletindo sobre o desempenho, tentando se colocar no lugar do aluno, daquele que recebe os serviços prestados pelo professor, formulou-se a seguinte pergunta: Se você fosse seu aluno, que nota daria para você como professor, de 0 a 10? E as avaliações sugeridas a si mesmos pelos professores entrantes foram: nota 8, por 41%; nota 9, por 18%; nota 7, por 7% e nota 10 por 7%. Isso significa que, de maneira predominante, os participantes deste primeiro grupo sentem-se bons profissionais de docência, se projetada a avaliação nos alunos. Dos 55 participantes, 13% não responderam a essa pergunta (TAB.60).

Tabela 60 – Notas de 0 a 10 atribuídas ao pesquisado como professor

Notas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
5	1	2						
6							1	11
7	4	7	1	12	1	7		
7.5	3	5						
8	22	41	4	50	6	43	2	22
8.5	2	4	1	12				
9	10	18	2	25	4	29	3	33
9.5	1	2					1	11
10		7			2	14	2	22
Sem resposta		13						
"Depende do querer do aluno"					1	7	9	

Fonte: Dados da pesquisa

Torna-se necessária a construção pessoal de uma estratégia identitária que conjugue a imagem de si, a avaliação das capacidades e a realização de desejos dos indivíduos (DUBAR, 2005). Isso leva a um desempenho esperado. Essa questão busca abordar a situação da imagem de si e da imagem construída pelos outros sobre si. A nota é uma forma simbólica de aprovação ou não e sinaliza aspectos de autoavaliações dos envolvidos sobre sua atuação na atividade docente.

Visando aprofundar a consistência dos dados sobre autoavaliação do desempenho, solicitou-se aos pesquisados que justificassem suas notas. As justificativas apresentadas estão resumidas no Quadro 30.

Quadro 30 – Palavras que resumem as justificativas – entrantes

Expressões sugeridas em 1º lugar	Expressões sugeridas em 2º lugar	Expressões sugeridas em 3º lugar
Experiência	Metodologia	Diálogo
Insegurança	Falta de experiência	Perfeccionismo
Competente	Extrovertida	Suscetível
Aplicação prática do conteúdo	Responder a todas as perguntas dos alunos	Ter um tratamento mais humano
Bom relacionamento	Flexibilidade nas diferenças	Conhecimento mediano
Colaboração	Ajuda	Sinceridade
Comprometimento/compromisso	Ouvir sempre a necessidade do aluno	Ensinar o que eles precisam aprender para se motivarem a SER
	Estudiosa	
	Responsabilidade	Vontade
Comunicativo	Atencioso	Calmo
Conhecimento	Comprometimento	Dedicação
Dedicação	Confiança	Incentivo
	Empatia	Qualidade
	Organização	Conhecimento
	Preparo pessoal e de aulas	Relacionamento
	Respeito	Presença
	Capacitação	Experiência
Inexperiência		Empatia
	Alegre	Disposto
	Inovadora	Didática
Disponível	Solícita e educada	Clareza na apresentação de idéias e orientações atualizada
Eterna aprendiz	Apenas incentivadora do auto-aprendizado	Mais pesquisadora do que professora
Falar mais devagar	Expor melhor as idéias	
	Maior dedicação- dedicação	Conhecimentos metodológicos
Formação	Didática	Organização
	Falta de prática	Influência organizacional
	Imaturo	Afoito
Oratória	Autocontrole	Nervosismo
Perfeição	Aprendizado	Humildade
Pontualidade	Comprometimento	Flexibilidade
Procuro ser educadora		
Qualificada		Compromissada
Responsabilidade	Conhecimento	Bom relacionamento
Sempre preciso melhorar		

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas expressões ainda podem ser exemplificadas no primeiro grupo:

> "As atividades administrativas na Instituição comprometem o meu desempenho como professor". (respondente 37)
> "Levo a sério os meus alunos, muito." (respondente 13)
> "Somos seres incompletos, em constante formação." (respondente 44)
> "Aluno nunca está satisfeito." (respondente 8)
> "Somos incapazes de agradar a todos. O aprendizado é diferente para cada um. Considero a nota uma relação boa". (respondente 18)

Dos 55 entrevistados, 15 não responderam a esta questão.

Algumas das expressões sobressaíram, como: *dedicação*, 12; *inexperiência*, 4; *conhecimento*, 4; *comprometimento,* 3. Entre outros aspectos que podem ser percebidos nas expressões usadas por este grupo, nota-se uma sensação de começo. Alguns sentimentos de docentes entrantes, como *conhecimentos metodológicos*, *afoito, nervosismo e insegurança*, neste caso, podem ser interpretadas como características pessoais, mas, como foram citadas por mestrandos e doutorandos, podem ser também entendidas como inseguranças de iniciantes.

Ao justificarem as notas atribuídas, os respondentes apresentaram várias expressões representativas de comportamentos e sentimentos, como *dedicação, responsabilidade, comprometimento, pontualidade, envolvimento e falta de experiência*, e outras voltadas para o desempenho docente.

Relativamente ao desempenho docente, predominaram *conhecimento, falta de experiência, organização, didática, metodologia e aprendizado*, como pode ser confirmado nas expressões

> "Perspectiva de ser uma eterna aprendiz" (respondente 15)
> "Considerar-se apenas incentivadora do auto-aprendizado" (respondente 19)
> "Sentir-se mais pesquisadora do que professora". (respondente 23)

Alguns problemas foram citados quanto:

a) à qualidade no preparo pessoal e de aulas e na capacitação:

> "do aluno nunca estar satisfeito" (respondente 31)

b) à falta de prática, de influência organizacional, de conhecimentos metodológicos e de oratória:

> "As atividades administrativas na Instituição comprometerem o meu desempenho como professor" (respondente 26)
> "Do conhecimento com o qual lidamos se mediano" (respondente 45)

c) a algumas necessidades:

> "Ensinar o que eles precisam aprender para se motivarem a SER" (respondente 22)
> "Investimento em formação; de aplicação prática do conteúdo; de responder a todas as perguntas dos alunos" (respondente 34)
> "Ter um tratamento mais humano" (respondente 46)
> "Ter experiência; ter clareza na apresentação de idéias e orientações, de ser atualizada; de falar mais devagar e expor melhor as idéias" (respondente 49)

d) a algumas observações, como:

> "Atenção ao fato de o aprendizado ser diferente para cada um" (respondente 50)

e) a valores, como:

> "Considero a nota uma relação boa" (respondente 39)

Alguns desses exemplos estão voltados para a questão de início de carreira, entrantes, ainda sem experiência na atividade docente. Alguns deles mostram uma preocupação com diferenças percebidas de comprometimento e de seriedade no enfrentamento da profissão. Outros refletem dificuldades pessoais e receios relacionados mais à própria conduta do professor.

Sobre as expressões citadas relativas ao comportamento docente, a que foi mais recorrente foi *dedicação*, por 21%. Seguiram-se: *comprometimento, bom relacionamento, responsabilidade, flexibilidade e empatia.* Outras foram citadas apenas uma vez: *diálogo, maior dedicação, insegurança, dificuldades por ser afoito, problema da imaturidade, da falta de humildade, da falta de controle e do nervosismo, perfeccionismo* aliado à necessidade de *"sempre preciso melhorar", extroversão e comunicação.*

Como necessidades: *ser suscetível, ser pontual* e *colaborador; atencioso* e *calmo, ser alegre* e *disposto, ser solícito* e *educado, ser presente* e *respeitoso, ser confiante* e *incentivador, ser sincero* e *estudioso, ser inovador* e *disponível, necessidade de ajudar* e *ter vontade.*

f) algumas preocupações:

> "Procuro ser educadora" (respondente 11)
> "Procuro ouvir sempre a necessidade do aluno" (respondente 29)
> "Levo a sério os meus alunos, muito" (respondente 52)
> "Somos seres incompletos, em constante formação" (respondente 55) e
> "Somos incapazes de agradar a todos" (respondente 44)

Das respostas deste grupo, nota-se que as palavras e expressões citadas exemplificam e caracterizam as respostas relativas à docência e combinam bem com o grupo dos mestrandos e doutorandos. Eles falaram de suas inseguranças, de suas preocupações e de tateios em relação ao enfrentamento dos problemas práticos da vida do professor universitário hoje. Lançam algumas perspectivas, como o diálogo, a comunicação e posturas calmas, responsáveis e maduras como apoios para as dificuldades apresentadas.

Predomina a nota 8, com 4 dos respondentes do grupo de professores com cinco anos de trabalho, seguida da nota 9, atribuída por 2 dos participantes. As justificativas são apresentadas no Quadro 31.

Quadro 31 – Palavras que resumem as justificativas – 5 anos

Palavras citadas em 1º lugar	Palavras citadas em 2º lugar	Palavras citadas em 3º lugar
Capacidade	Amigo	Cumprimento do programa
Dedicado	Comprometimento	Estudar mais
Formalizar mais	Diferenciar mais os alunos	Interesso-me correlação entre o que ele vive e os contéudos tratados em sala de aula
Interesso-me pelo aluno	Domínio do conteúdo	Responsabilidade
Preparação das aulas	Interesso-me por seu aprendizado	Responsável
Tenho muito a aprender	Tenho pouco tempo de carreira	Tenho muito ainda para aprender didaticamente

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme analisado no grupo dos entrantes, observam-se expressões relativas ao trabalho e outras relativas ao comportamento. Os aspectos que refletiam a insegurança e a "entrada" são,

aos poucos, no grupo dos professores com cinco anos de exercício, substituídos por outros termos, como *amizade, interesse pelo aprendizado do aluno* e *relação entre o conteúdo e a vida*. Mantêm-se os aspectos comportamentais de responsabilidade, de dedicação, de comprometimento e de estudar mais, por exemplo.

Predominam no grupo dos professores com vinte anos de trabalho as notas atribuídas pelos alunos, na percepção dos participantes: 8, (6), a nota 9 (4) e a nota 10 (2). Enfim, uma percepção positiva, alta em pontuação. As justificativas são apresentadas no Quadro 32.

Quadro 32 – Palavras que resumem as justificativas – 20 anos

Justificativa 1	Justificativa 2	Justificativa 3
Aprender sempre	Compromissado	Compromisso
Bom relacionamento com alunos	Compromisso	Criativa
Compromisso	Conhecimento	Depende de competência do aluno para acompanhar a disciplina
Conhecimento	Depende de objetivos do aluno	Ética
Dedicação	Desenvolvimento	Experiente
Dedicado	Honesto	Investimento
Dedicado	Organizada	Jogo de cintura
Depende de comprometimento do aluno	Organizada	Justo
Esforço pessoal, apesar do sistema	Organizada	Realizado
Não possuo experiência profissional no mercado	Paciência	Relacionamento.
Práxis	Responsabilidade	
Realização	Seriedade	

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas expressões exemplificam tal situação, como:

> "Eu somente saberia reconhecer um bom professor alguns anos depois de ter sido seu aluno. É difícil dar uma boa nota para quem te faz trabalhar muito acima da média dos demais professores". (respondente 12)

Nota-se ênfase em aspectos comportamentais do docente e do aluno e nos relacionais.

Os respondentes do quarto segmento também deram a predominância às notas 8, 9 e 10, igualitariamente, 2 para cada uma. As justificativas são apresentadas no Quadro 33.

Quadro 33 – Palavras que resumem as justificativas – 30 anos

Justificativa 1	Justificativa 2	Justificativa 3
Competência	Didática	Justiça
Comprometido	Falho	Paradoxal
Dedicação	Conhecimento	Didática
Determinado	Empreendedor	Criativo
Inovação	Organização	Autodidatismo
Interesse		Compromisso
Mobilizo os alunos		
Prestativo	Facilitador de contatos	Cuidado com as necessidades individuais
Sonho	Realização	Necessidade financeira

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se uma ênfase dividida entre as questões do trabalho e comportamentais. Merece a atenção a situação de necessidades financeiras, como dado de realidade da vida pessoal do profissional, toque característico dos participantes desse segmento.

Invertendo a posição, perguntados sobre as notas que se atribuiriam se fossem seus coordenadores, os pesquisados verbalizaram as opiniões listadas na Tabela 61.

Tabela 61 – Notas de 0 a 10 atribuídas pelo pesquisado se fosse seu coordenador

Notas atribuídas	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
10	17	29	3	37	4	29	2	22
6	1	2					1	11
7	3	5			2	14		
7.5	1	2						
8	11	21	3	37	4	29	1	11
8,5	1	2					1	11
9	14	25	2	25	4	29	3	33
9,5							1	11
Sem resposta	7	13						
Total	55	100%	8	100%	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se por parte dos entrantes a predominância de notas 10, 29%; 9, 25%; 8, 21% dos respondentes do primeiro grupo, o que reflete uma boa imagem considerada diante de seus superiores. Essas notas diferem um pouco em relação àquelas que os entrantes se deram em

suas relações com os alunos – nesse caso, com os coordenadores – e são melhores. As justificativas são apresentadas no Quadro 34.

Quadro 34 –Palavras que justificam as notas atribuídas - entrantes

Expressões citadas em 1º lugar	Expressões citadas em 2º lugar	Expressões citadas em 3º lugar
Organização	Prazos	Didática
Falta de experiência	Insegurança	Dificuldade em expressar todo o conhecimento
Assídua	Pontual	Sem reclamações dos docentes
	Seriedade	Cumpro com as tarefas propostas - apresento Resultados
Competência	Determinação	Persistência
Cumprimento rigoroso das atividades	Honestidade professional	Dedicação
Compromisso	Responsabilidade	Habilidade
Comunicativo	Atencioso	Correto
Conhecimento	Comprometimento	Comprometimento
Dedicação		Envolvimento
	Confiança	Incentivo
	Organização	Conhecimento
	Qualidade	Ética
	Respeito	Presença
Responsabilidade		Seriedade
Esforço	Dedicação	Resultados
	Falta de prática	Conhecimentos metodológicos
Formação	Didática	Responsabilidade
Ter isonomia entre todos os alunos	Exigir mais comprometimento por parte dos alunos	Rigidez na cobrança
Inglês	Redação	Oratória
Perfeição	Aprendizado	Humildade
Pontualidade	Boa produção científica	Busca constante por capacitação
Sobrecarga	Colaboração	Formador
Proativa	Contestadora	Disponibilidade
Profissionalismo	Participação	Bom relacionamento
Qualificada	Conhecimento	Coordenar um curso de representatividade

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas palavras foram repetidas: *dedicação*, 14; *pontualidade*, 7 vezes; *responsabilidade*, 6; *comprometimento*, 5; *organização*, 3; *envolvimento*, 3; *assídua*, 2; *conhecimento*, 2; e *falta de experiência*, 5.

Algumas expressões ainda podem exemplificar, como:

"As atividades administrativas na Instituição comprometem o meu desempenho como professor" (respondente 53)
"Sou muito mais exigente comigo mesma do que os outros o são" (respondente 38)

Dos 55 entrevistados, 32% não responderam a esta questão.

Invertendo a situação e verificando com o grupo dos entrantes como eles percebem que seus chefes/coordenadores os avaliam, observou-se que 29% deles se viram avaliados com nota 10, 25% com nota 9 e 21% com nota 8. Percebe-se que, na visão dos mestrandos e doutorandos, há dedicação, compromisso e trabalho sério, atributos positivos que eles deram ao docente em outras questões. Nota-se uma ideia de avaliação melhor por parte dos coordenadores que por parte dos alunos, podendo refletir a insegurança profissional, mas com uma boa relação ou atendendo melhor ao que as chefias solicitam. Esse dado deve ser checado com os outros segmentos, mas neste, observa-se coerência com o fato de serem entrantes.

Justificando a resposta anterior, os participantes deste grupo citaram características que podem ser classificadas em relação ao trabalho docente como falta de experiência, conhecimento, organização e didática e algumas expressões como

"Apresentação de resultados" (respondente 36)

As palavras que se seguem foram citadas uma vez cada: *competência, formação, habilidade, qualidade e sobrecarga,* mas descrevem vários pontos significativos da docência universitária pública, como mostram as expressões usadas:

"Falta de conhecimentos metodológicos" (respondente 30)
"Dificuldade em expressar todo o conhecimento" (respondente 21)
"As atividades administrativas na Instituição comprometem o meu desempenho como professor" (respondente 12)
"Sem reclamações dos docentes" (respondente 19)
"Cumpro com as tarefas propostas" (respondente 27)
"Cobrança de prazos" (respondente 28)
"Cumprimento rigoroso das atividades" (respondente 49)
"Rigidez na cobrança" (respondente 46)
"Necessidade de inglês, redação, oratória" (respondente 26)
"Boa produção científica" (respondente 48)
"Busca constante por capacitação" (respondente 41)
"Ter isonomia entre todos os alunos" (respondente 42)
"Exigir mais comprometimento por parte dos alunos" (respondente 18)
"Coordenar um curso de representatividade" (respondente 13)

Observa-se a tendência de justificar o bom desempenho com aspectos exclusivamente ligados a tarefas e, ainda, de elas serem cumpridas a partir de aspectos mais administrativos ou respondendo a cobranças do cargo. As preocupações com o gosto e a identificação com a atividade docente não se mostram muito significativas. É como se os aspectos formais fossem suficientes para garantir a boa avaliação dos coordenadores.

Quanto aos aspectos relativos ao comportamento, os mais freqüentes foram: dedicação, comprometimento, pontualidade, responsabilidade, envolvimento, assiduidade e seriedade.

Algumas palavras apareceram uma vez, como: *determinação, persistência, participação, honestidade profissional, comunicação, ser atencioso, insegurança, ter bom relacionamento, disponibilidade, ética, ser correto, confiança, incentivo, respeito, presença, esforço, colaboração, profissionalismo, ser qualificada, proatividade, ser contestadora* e *ser formador.*

E algumas expressões:

> "Sou muito mais exigente comigo mesma do que os outros o são" (respondente 54)
> "Noto rigidez na cobrança" (respondente 41)
> "Posturas de perfeição aprendizado humildade" (respondente 39)

Em relação a este item, prevaleceram as noções de compromisso e dedicação para com o trabalho, reforçados por determinação e persistência, além de alguns aspectos ligados à conduta ética, importante para papéis de formação de pessoas.

Lembra-se que a pergunta pedia palavras que resumissem a resposta à pergunta anterior, ou seja, a nota que os participantes imaginavam que seus coordenadores lhes dariam se os respondentes fossem professores de sua equipe. Nesse caso, como muitos dos entrantes são bolsistas, eles têm noções mais reais de coordenação, lembrando-se, nesse caso, de professores que são seus responsáveis na relação de bolsista. Dos 55 entrevistados, 32% não responderam a esta questão.

No grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, na situação inversa, predominam as notas 8 e 10. As justificativas estão apresentadas no Quadro 35.

Quadro 35 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 5 anos

Justificativa 1	Justificativa 2	Justificativa 3
Atendo a todos os pedidos da coordenação	Comprometimento	Cumpridora dos compromissos
Capacidade	Confiável	Compromisso
Dedicação	Responsabilidade	Flexível
Dedicado	Responsável	Responsabilidade
Tento cumprir fielmente todas as exigências das instituições, mas nem sempre consigo!		

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se ênfase em aspectos comportamentais, como: dedicação, confiabilidade, compromisso, responsabilidade e cumprimento do compromisso com a coordenação e com a instituição, pontos fortes em todas as questões dessa pesquisa.

No grupo dos professores com vinte anos, predominaram igualmente, as notas 8, 9 e 10, que refletem uma boa autoavaliação dos participantes.

As justificativas estão apresentadas no Quadro 36.

Quadro 36 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 20 anos

Justificativa 1	Justificativa 2	Justificativa 3
Meus resultados são positivos	Dedicação e comprometimento altos	Experiente
Aprender sempre	Assiduidade	Certo nível de rebeldia e crítica
Compromisso	Compromisso	Assertividade
Comprometido com a instituição	Comprometido com o aprendizado	Comprometido com o futuro profissional dos alunos. Independente de ser adorado.
Compromisso	Desenvolvimento	
Compromisso além do solicitado	Disponibilidade	
Conhecimento	Disponível	
Dedicado		
Pontual		

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se também a ênfase em aspectos comportamentais aliados a resultados. Foca-se também na experiência, na postura crítica e nas características institucionais.

No grupo de docentes com trinta anos de trabalho, as respostas referentes à avaliação projetada de seus coordenadores traduziram-se nas predominâncias das notas 9 (3) e 10 (2), uma imagem positiva de sua atuação. As justificativas estão apresentadas no Quadro 37.

Quadro 37 – Palavras que justificam as notas atribuídas - 30 anos

Justificativa 1	Justificativa 2	Justificativa 3
Competência	Responsabilidade	Disponibilidade
Dedicação	Iniciativa	Compromisso
Interessado	Estudioso	Compromissado
Irreverente	Crítico	Incrédulo
Liberdade em relação a burocracia	Pouco valor dado a normas da Capes	Muita importância a horário
Pontualidade	Diversidade na organização do trabalho	Resultados obtidos com a ampliação dos conhecimentos
Responsável	Participativo	Autônomo
Transparente	Mediador	Ouvinte

Fonte: Dados da pesquisa

Os aspectos comportamentais são novamente citados, mas com posicionamentos diferentes em termos de alguns pontos, por exemplo: liberdade em relação à burocracia, pouco valor dado às normas da Capes e diversidade na organização do trabalho.

Dubar (2005) estudou a socialização incluindo a inserção do adolescente escolarizado no mundo profissional e na vida social do adulto. A socialização, vista como construção de um mundo vivido, passou a ser um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades relativas, de forma especial das atividades profissionais.

As relações de trabalho são importantes para a identidade. A identidade, então, é resultado de um processo relacional que acontece nas situações de trabalho, nas empresas, podendo influenciar diretamente as identidades de quem se envolve ou é envolvido nelas (SAINSANLIEU, 1985). Essas relações levam a mudanças. Na pesquisa, a questão seguinte diz respeito a isso.

Em termos de **realização pessoal/profissional** como profissional da carreira docente universitária, os participantes do primeiro grupo sentem-se felizes, 23%; motivados, 19%; animados, 16%; preocupados, 14%; identificados, 12%; preparados, 9%, predominantemente.

Dentre os respondentes, um deles disse ainda não ser docente, e por isso não respondeu. Dos 55 respondentes, 6% não responderam a essa pergunta.

Por serem muitos dos respondentes deste grupo iniciantes, poder-se-ia falar de muitos desses casos como felizes e motivados pela escolha, ou pela experiência em um departamento ou professor orientador, ou pela perspectiva de se ter uma atividade profissional melhor e não tanto pela experiência docente efetiva. Observa-se que a maioria dos respondentes que escolheram a opção "feliz" também marcou a alternativa "preocupado", ou a opção "despreparados", algo que remete a insegurança e a perspectivas menos tranquilas de vida profissional (TAB. 62).

Tabela 62 – Sentimentos em relação à escolha pela docência universitária

Resposta	Entrantes nº abs.	%	DU cinco anos nº abs.	%	DU vinte anos nº abs.	%	DU trinta anos nº abs.	%
Feliz	12	23	2	25	3	36	4	33
Animado	10	18	1	12	2	14	2	22
Preocupado	8	14	1	12	3	21	2	22
Motivado	10	19	2	25	2	14	3	33
Insatisfeito	1	2					1	11
Decepcionado	2	4						
Realizado			1	12	4	28	4	11
Sentindo-se identificado	8	14	2	25	6	42	3	33
Sentindo-se despreparado	1	1						
Sentindo-se preparado	3	8	1	12	3	21	4	44
Na expectativa que a negociação com o governo estruture a carreira			1	12				
Estamos mal pagos, muito					2	14		
Outro	1	14						

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os totais ultrapassam 100% porque cada respondente podia optar por mais de uma alternativa.

No grupo dos professores com cinco anos de trabalho, nota-se ênfase no sentimento de felicidade em relação à atividade escolhida, mas eles não se esquecem de trazer o lado de preocupação e de expectativas em relação a novas e melhores perspectivas para a carreira docente universitária.

No grupo dos professores com vinte anos de exercício, nota-se também a tônica da felicidade pela atividade escolhida, mas aliada a preocupações e reclames de baixos salários. Um grupo de docentes maior inclui a opção "Sentindo-se preparado", diferentemente dos grupos anteriores, nos quais é percebida uma parcela de insegurança e de necessidade de mais preparo.

Em relação ao grupo de docentes com trinta anos de exercício, são mais fortes as percepções de felicidade, praticamente citada por todos; motivado(a), preparado(a), identificado(a) e realizado(a). Um deles mencionou a preocupação.

Considerando os quatro segmentos, percebe-se que o docente universitário participante desta pesquisa é um profissional feliz com sua escolha, realizado e motivado, que dá importância ao preparo profissional e que tem preocupações em relação à carreira. O que muda de um grupo da pesquisa para outro são as proporções de respondentes que apresentam determinado sentimento, mas não o perfil em si.

Buscando entender essas preocupações e atentos à estruturação da carreira docente universitária, especialmente no Brasil, parte-se para o próximo tópico.

7 SIGNIFICADO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA PARA OS PESQUISADOS

Chega-se aqui ao ponto chave da percepção dos participantes: "Quem é o docente universitário?" As respostas que completam o primeiro bloco, referentes a escolha, entrada e identificação do docente, tratam agora da identidade do docente universitário. A caracterização do docente universitário, na visão dos mestrandos e doutorandos, abrange os aspectos de técnico de docência e comportamentais. Ao identificar quem é o docente, a pesquisa de campo revelou vários significados do trabalho para os pesquisados e caracterizou o professor universitário em sua atividade e em sua subjetividade, verificando-se como seu comportamento reflete e é refletido na sua identidade profissional (TAB. 63).

Tabela 63 – Quem é o docente universitário - entrantes

Aspectos técnicos e comportamentais	Entrantes (%)	Características pessoais	Entrantes (%)
Ser dedicado	20	Ser ético	4
Ser pesquisador	16	Batalhador	4
Ser educador	13	Esforçado	4
Ser estudioso	11	Honesto	4
Ter responsabilidade	11	Visionário	4
Ter comprometimento	11	Total	
Amigo	7		
Articulador	7		
Fazer orientação	5		
Independente	4		
Ser organizado	4		
Ter seriedade	4		
Ser motivador	4		
Colaborador	4		
Respeitoso	4		
Total	100%		

Fonte: Dados da pesquisa

A ênfase é na dedicação, na pesquisa e em ser educador, misturando condutas do profissional com objetos de trabalho e posicionamento diante da atividade docente.

Como técnico de docência, outras expressões surgiram uma vez: *ser professor, intelectual, atualizado, informado, sempre ocupado, formador de opinião, difusor tecnológico, detentor de conhecimento, publicador de artigos, improvisador, busca inovação, transformador social, respeitoso, atento às mudanças, focado, experiente, vitorioso, mal remunerado, desvalorizado, que ensina, autônomo, despreparado, culto, qualificado* e *sem prática de mercado.*

Algumas expressões podem comprovar os dados acima:

> "Profissional competente, estudioso, dedicado, com boa intenção de trabalhar, mas que tem que se ocupar de vários trabalhos para se manter, devido os baixos salários que recebe. É um profissional de grande importância na mudança da sociedade, mas sem visibilidade, não tem o valor que merece ter perante a sociedade e suas entidades mantenedoras". (respondente 25)
> "E, ainda, ter conhecimento, reconhecimento, compromisso social, sabedoria, inovação, produtividade, pontualidade, fazer aula, ensinar e informar". (respondente 31)

Notam-se percepções ambíguas, aspectos muito positivos e que refletem alta autoestima em relação à profissão e outros aspectos que denotam percepção negativa e desmerecedora da atividade docente.

Lembrando a literatura, a constituição de profissões específicas é dimensão da formação da identidade a partir do trabalho. Exemplificando, uma forma de pertencimento à classe profissional (GAULEJAC, 2002). A identidade no trabalho manifesta-se por meio de pertencimento e de exclusão (diferenciação) em termos de uma classe (ENRIQUEZ, 1999), de uma organização (CALDAS, 1999; MACHADO, 2003), de uma profissão (CALDAS, 1999; GAULEJAC, 2002) e da execução de uma atividade ou processo de trabalho (CIAMPA, 2005).

Dentre os fatores comportamentais apresentados, alguns se referem ao professor como sujeito de relações. Sobre ele, algumas expressões foram mencionadas uma vez: *ser líder, autoridade, inspiração, exemplo, influenciador, mediador, politiqueiro, restrito, bem relacionado, flexível, família, autoritário, perceptivo, amável, sincero, estrelismo* e falta *de cooperação,* em alguns casos.

Em seu comportamento, o professor deve também ter habilidades relacionais, ter crença, sucesso, conhecimento, profundidade, alcance, visão de mundo, visão ampliada de si, do

outro e do mundo - por vezes tem visão distorcida do que é ensinar - e abertura política, segurança, disponibilidade, força de vontade, otimismo, titulação e representatividade.

Também confirmando o que foi dito acima, foram faladas as expressões:

> "Amiga, sobretudo dos alunos, mas não apenas amigo: amigo-professor, pois os papéis são definidos" (respondente 16)
> "Um profissional que precisa ter compromisso social, competências, disposição para aperfeiçoamento constante e familiaridade com as tecnologias" (respondente 47)

Numericamente, foram mais aspectos relativos à técnica de dar aulas que aspectos comportamentais neste segmento da pesquisa.

Algumas palavras relativas a comportamento ou a características pessoais foram citadas uma vez: *inteligente, criativo, estável financeiramente, consciente, vaidoso, incoerente, invejoso, idealista (romântico), sonhador idealizador, muitas vezes mal humorado, cansado, estressado, poucas vezes atencioso, preguiçoso, ambicioso, agressivo, egoísta, acomodado, ambicioso, competidor, mercenário, responsável, proativo, esforçado, decidido, crítico, equilibrado, atuante, presente, com frustrações, centralizado* e *persistente*.
Nota-se um grande número de qualificações e características negativas que refletem desgaste e outros que estão voltados para aspectos materiais de recompensas da atividade docente.

Dos 55 participantes, 27% deles não responderam a esta questão.

Lembrando Gil (2006), a profissão de professor e a avaliação de seu desempenho são bastante complexas, porque envolvem sua atuação em muitos papéis. Esses papéis tendem a se alterar frequentemente, aumentando a complexidade. Por muito tempo o principal papel do professor era ensinar, mas hoje ele é visto como alguém que facilita o aprendizado. O ensino superior é tipicamente muito dinâmico, podendo os papéis dos professores universitários ser bastante ampliados (GIL, 2006).

A escolha da carreira acadêmica, a identidade profissional e a entrada e formação para a docência favoreceram conhecer que um traço comum a quase todos os segmentos foi a falta de preparação didática para a atuação na docência durante os cursos de pós-graduação *strito sensu.* Sendo o mestrado e o doutorado hoje os requisitos para a docência superior, a didática

como disciplina deveria fazer parte obrigatória deles, o que não aconteceu com a maioria dos pesquisados. Esses dados confirmam Marback Neto (2007) quando defende que hoje o professor não é bem capacitado, devido ao fato de os cursos *strito sensu* priorizarem a formação de pesquisadores. Didática do Ensino Superior é disciplina lecionada em poucos cursos. Há bons doutores que não conseguem dar boas aulas porque foram mal capacitados como docentes.

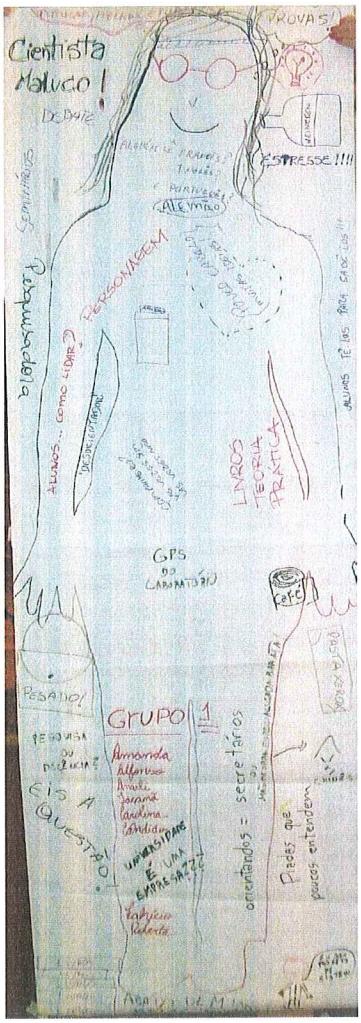
Nesse ponto da caracterização do docente universitário, buscou-se também no instrumento de imagens alguns subsídios. Os mestrandos e doutorandos da UFMG integrantes da turma do Curso de Didática do Ensino Superior realizado no primeiro semestre de 2012 tiveram oportunidade de, na primeira aula, montar, em grupos, cartazes representativos das caricaturas das identidades percebidas pelos dez grupos ali presentes sobre o professor universitário. Depois da elaboração dos cartazes, foram relatados em plenária as características apresentadas, sob a coordenação de professores e monitores representantes do GIZ. Posteriormente, elas foram organizadas.

Os escritos apresentados foram organizados pelo grupo participante, após a apresentação das características citadas no desenho.

Passa-se, então, à apresentação desses cartazes.

Tem-se na primeira caricatura uma referência ao professor universitário que usa de seus orientandos para cumprir as tarefas que são do docente, suas, *a priori*, e que tem grande exigência sobre aqueles que participam mais de perto do processo de aprendizagem com ele. A crítica dirige-se aos mestrandos e doutorandos como "secretários", ou "escravos". Representa um dono do poder, que é exigido e exige dos que lhe são subordinados, em efeito dominó.

Figura 2 – Caricatura do grupo 1

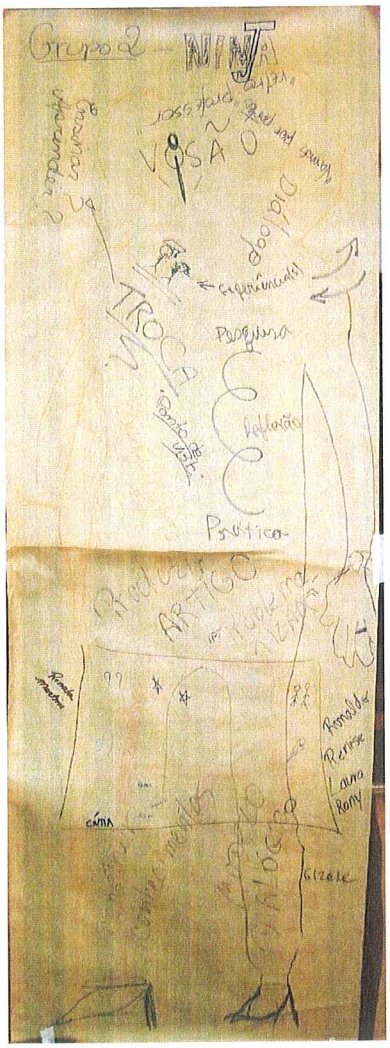


Grupo 1

Bebe Heineken e também bebe café! Só vive em função de escravizar os alunos. Afinal, orientandos são secretários ou mão de obra barata? Abaixo deste professor tem os mortais.

No grupo 2, a caricatura mostra a dedicação de tempo integral, total do professor ao trabalho universitário e a observação de que, ele precisa ter uma vida pessoal fora da escola, coisa que, na visão do grupo, não acontece. Tem relacionamento respeitoso com seus alunos.

Figura 3 – Caricatura do grupo 2



Grupo 2

É o "Ninja"! Fica 24 horas dentro da faculdade, mas em que horas ele vive? Respeita os alunos, mas ao mesmo tempo sabe colocar o seu ponto de vista.

Na terceira caricatura, o foco é o professor que ensina, mas tem excesso de leituras e trabalho, tomando muito de seu tempo. Vive dividido entre o lado de professor – sala de aula – e o lado e as exigências de pesquisa e publicações.

A referência ao *lattes* deve-se às novas regras de publicação dos órgãos reguladores.

Figura 4 – Caricatura do grupo 3

Grupo 3

"Homo Lattes" – vive o dilema entre pesquisador / professor. Escravo do tempo. Tem lesão por esforço de leitura repetitiva, mas é também aquele que ensina.

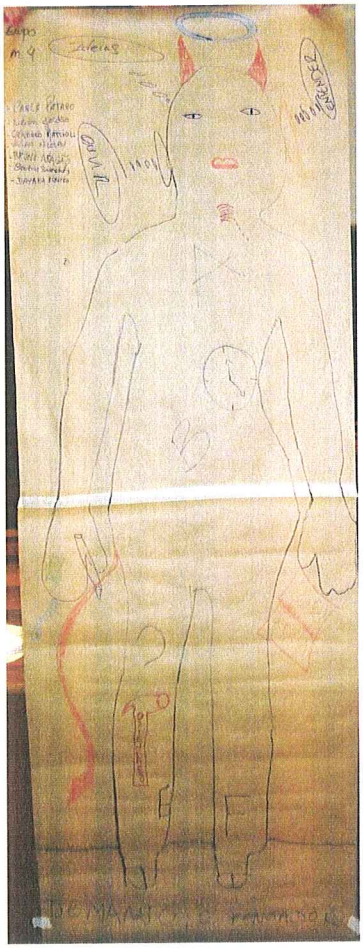
Na caricatura de número 4, o professor foi apresentado como um ser representado por símbolos, completamente dividido entre o que escreve e o que leciona, o bom e o mau, o que vive livre para fazer suas pesquisas e buscas, define suas metodologias, mas é muito preso às normas e burocracias da universidade.

Tem poder para "bater o martelo" para muitas situações, mas convive com outro lado.

O bom e o mau aos quais os mestrandos e doutorandos se referem poderia ser entendido desde a sua pessoa, como alguém que acalenta e cobra, até os movimentos necessários ao desempenho de seu papel, tendo que tomar decisões e posicionar-se politicamente, administrativamente e na docência.

A referência ao santo deve-se à necessidade que este profissional tem de se render e submeter-se a muitas regras com as quais não concorda ou que possam, eventualmente, emperrar seu trabalho. Representaria a tolerância, em última instância.

Figura 5 – Caricatura do grupo 4



Grupo 4

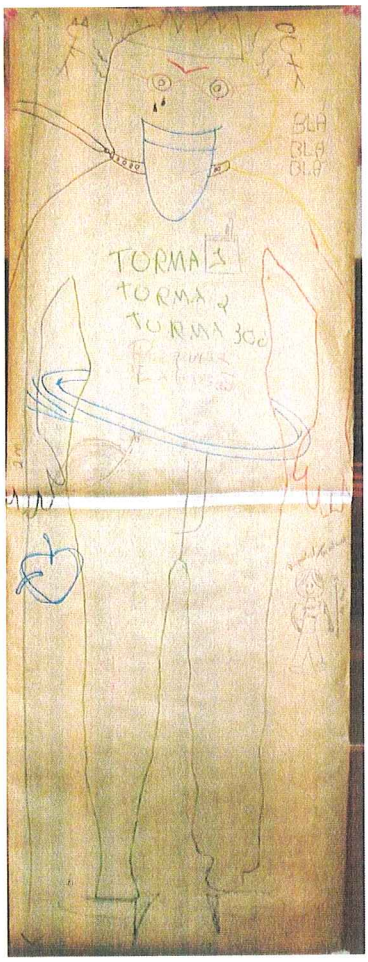
"Professor dos símbolos" – Tem martelo para orientar/construir, letras (notas) "vivemos correndo atrás delas", livros e canetas, pois lê e escreve. É o professor da pipa x cadeado, é livre como a pipa, mas é preso pela burocracia. Tem chifre e auréola, pois ao mesmo tempo em que precisa ser maldoso é um santo.

Na caricatura de número 5, tem-se o professor representado também por uma ambiguidade, mas em relação ao poder percebido em seus sentimentos. Sente-se como rei, e por isso tem coroa: a UFMG tem um nome e representa no cenário universitário uma grande potência, sendo, por isso, uma grande glória pertencer ao seu quadro docente.

De outro lado, os mestrandos e doutorandos falaram aqui do que esses professores que trabalham lá dentro da UFMG têm que passar, muitas vezes, referindo-se também aos processos de burocracia e de dificuldade para lidar com o poder. Isso, sem falar dos problemas de relacionamento devido ao orgulho e à competição, entre outros, no ambiente de trabalho.

Explicitam ainda o problema dos salários baixos, o que foi comentado como um grande entrave para investimentos em qualidade de vida e de outras perspectivas profissionais para o professor universitário de instituições públicas.

Figura 6 – Caricatura do grupo 5

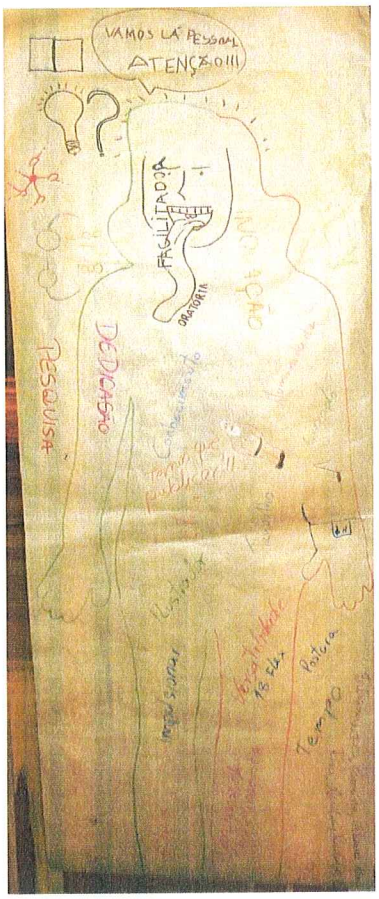


Grupo 5

"Professor multifacetado" - tem coroa, pois se acha o rei, mas ao mesmo tempo usa coleira, pois não tem liberdade. É como uma maçã com bicho, bonito por fora e podre por dentro (professor da UFMG é endeusado e aqui dentro é diferente). Tem que rebolar mesmo diante dos baixos salários.

Na caricatura de número 6, outra ambiguidade aparece: a de ser o docente universitário alguém que faz muitas coisas, mas não enxerga o que precisa. Ele pode fazer e não faz. Para outras coisas, ele não pode fazer e fica teimando em fazer. Precisa inovar, mas não trabalha na pesquisa como deveria, por exemplo. Tem que ser versátil para ajustar seu tempo para tudo o que tem que ser feito.

Figura 7 – Caricatura do grupo 6

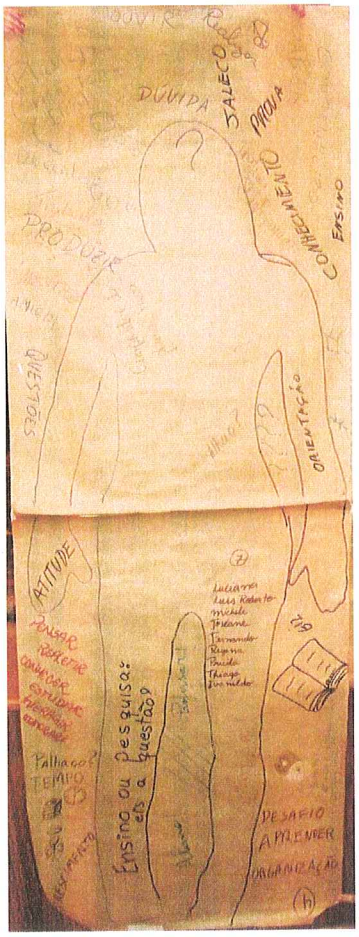


Grupo 6

Míope, pois não enxerga o que acontece. Tem o ensino e a pesquisa na base e a extensão dissociada. Traz a lâmpada da idia e a interrogação da dúvida, pois não precisa saber tudo. Tem um livro em branco para inovar.

Na caricatura de número 7, o professor é visto como alguém que é o dono da verdade, e mais ninguém o é, mas não consegue perceber as relações entre as pessoas, as demandas de um grupo de pessoas e seu lugar nesses grupos. É difícil dividir-se entre o que desenvolve um trabalho e o que se relaciona nesse trabalho: é a questão da tarefa e do perfil para desenvolver a tarefa.

Figura 8 – Caricatura do grupo 7

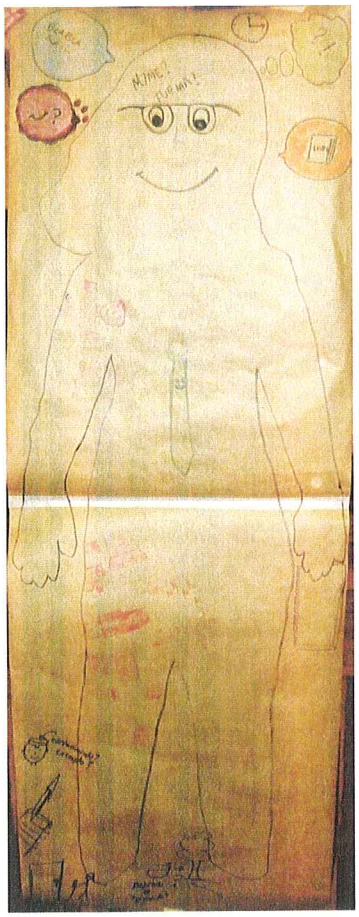


Grupo 7

Dono da verdade e o aluno submisso.
Aquele que tem que saber um pouco de tudo,
tem que ser orientador, amigo, psicólogo,
saber planejar e não ficar alheio às coisas
que acontecem em sala.

Na caricatura de número 8, o professor é visto como alguém que troca com seus alunos o conhecimento, os sentimentos e se sente feliz. Tem prazer em desenvolver sua tarefa. Tem poder e autoridade, mas os exerce dentro de uma perspectiva de liderança.

Figura 9 – Caricatura do grupo 8

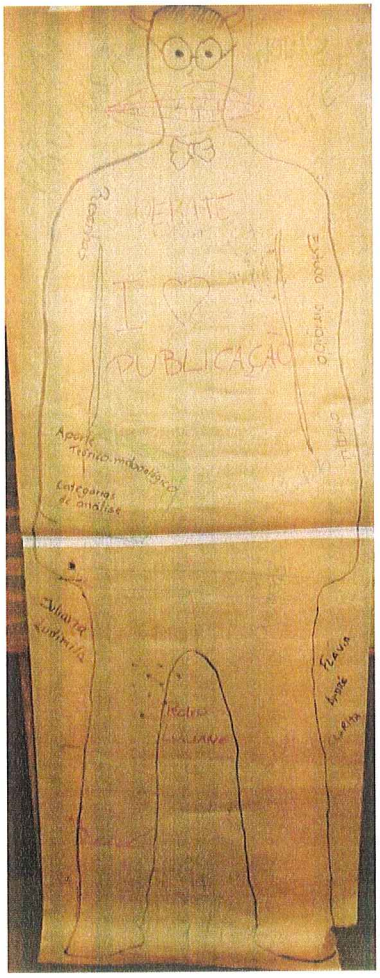


Grupo 8

É canal de entrada de conhecimento, mas também tem caderno para anotar o que recebe. Entrega uma semente tanto para bem quanto para o mal, depende de quem colhe. Tem chicote para manter a disciplina, mas sabe conviver com o aluno. Tem sempre um sorriso no rosto, pois tem prazer em ser docente.

Na caricatura de número 9, o professor é a própria figura do diabo, embora este professor se apresente com uma boca enorme e possam ser observadas suas "munições" de técnicas didáticas. Ele mesmo é guiado pelos requisitos da "Capes" e dos pontos no "Lattes".

Figura 10 – Caricatura do grupo 9

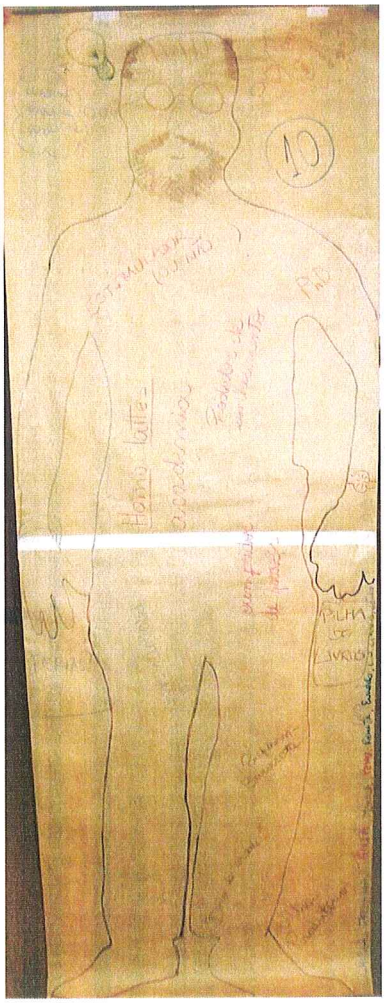


Grupo 9

É um meio de conhecimento, dividido entre os debates, as publicações, as notas da Capes... fala muito, tem instrumentos de poder, usa de técnicas, mas é um diabo!cobra dos alunos coisas que podem não vir a ser úteis em sua profissão...

Na caricatura 10, é novamente o "*lattes*" que guia a conduta do docente, que deixa de lado a família e as férias, que pode ser alguém que ajuda ou que atrapalha.

Figura 11 – Caricatura do grupo 10



Grupo 10

"Homo Lattes" – Perdeu muito cabelo para chegar até aqui. Dono da verdade, mas muito refém do sistema. Tem o currículo como um fim e não um meio. Abre mão de férias e da família. Pode ser orientador/desorientador e estimulador/opressor.

Concluindo, nota-se uma visão crítica do papel do professor na sociedade e na sua atividade, inclusive com referências fortes às novas regras de avaliação da docência universitária, muito focadas em publicações. Podem ser percebidos alguns símbolos de poder nos desenhos, como os óculos e a gravata, mas em todos eles existe um toque de ambiguidade: ser conhecedor e ser aprendiz, ter poder e submeter os alunos e ser submetido pelas regras institucionais e legais da carreira, relacionar-se com os alunos e ter pouco tempo para se relacionar com a sua família, a chance de escolher o que fazer e como fazer e o controle do que foi feito.

Passa-se ao capítulo 8.

8 QUEM É O DOCENTE UNIVERSITÁRIO? IDENTIDADE E INTERPRETAÇÃO

A base crítica decorrente dos dados apurados na pesquisa, consubstanciada, ainda, pelos dois capítulos anteriores, e em função da repercussão que as opiniões suscitaram, propõe-se neste capítulo estender a discussão do tema proposto como objetivo desta tese.

As características apontadas pelos docentes com cinco anos de trabalho relacionadas à atuação professor estão listadas na Tabela 64.

Tabela 64 – Características do docente universitário – 5 anos

Quem é o DU 1	Nº abs.	Quem é o DU 2	Nº abs.	Quem é o DU 3	Nº abs.	Quem é o DU 4	Nº abs.	Quem é o DU 5	Nº abs.
Educador	1	Compromisso	1	Dedicação	1	Desenvolvimento	1	Pesquisador	1
Competência/ habildade de ensino aprendizagem	1			Estudos	1	Comprometido.	1	Desenvolvimento de habilidades em terceiros	1
Dedicado	1	Dedicado.	2	Flexível.	1	Crédulo na educação	1	Exemplo	1
Estudioso	2	Estudiosa	1	Pesquisador	1	Relacionamento	1	Inovador.	1
Profissionalismo	1	Pesquisador/ Educador	1	Valores relacionamento interpessoal/ político desenvolvimento de habilidades em terceiros	1	Relacionamento interpessoal/ político	1	Preparação	1
		Sacerdote	1						

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se o foco em aspectos de ser o professor universitário um indivíduo em constante crescimento, com uma responsabilidade em relação a outras pessoas, atuante politicamente e precisando, para isso, de ser dedicado, comprometido, flexível, preparado e exemplar, além de ser competente em seus afazeres de sala de aula, pesquisa e relacionamento.

No segmento dos professores com vinte anos de trabalho, os dados foram citados na Tabela 65.

Tabela 65 – Características do docente universitário – 20 anos

Quem é o DU 1	Nº abs..	Quem é o DU 2	Nº abs.	Quem é o DU 3	Nº abs.	Quem é o DU 4	Nº abs.	Quem é o DU 5	Nº abs.
Disciplinado	1	Batalhador	1	Imparcial	1	Crítico	1	Bom relaciona-mento com alunos e colegas	1
Compromissado	1	acomodado, ausente	1	Afetuoso	1	Competência	1	Crítico	1
Conhecimento	1	Em busca de respostas	1	Aprendiz	1	Determinado	1	Educador	1
Dedicado	1	Competidor	1	Atitude	1	Ética	1	Inteligente	1
Esforçado	1	Dedicação	1	Comprometido	1	Exemplo	1	Referência	1
Herói	1	Estudioso	2	Liderança	1	Frustrado	1	Relações	1
Inquietude	1	Aprendiz	1	Organizado	1	Imparcial	1	Responsabilida de social	1
Perseverance	1	Formador de opinião	1	Sem muito planejamento	1	Investigador	1	Sem status	1
Pesquisador	1	Habilidades	1	Sensível	1	Obrigado a conviver com desafetos	1	Sofrido,	1
Responsável	1	Investigador	1	Trabalho	1	Pesquisador	1		
Sozinho,	1	Sem possibilidade de controlar o próprio tempo	1						
Estudioso	1								
Transformador	1								

Fonte: Dados da pesquisa

Algumas expressões surgiram neste tópico, por exemplo,

> "Não entendi: utopicamente? realisticamente: UTOPICAMENTE: dinâmico, criativo, crítico, bem humorado, aberto a mudanças REALISTICAMENTE: mal pago, amedrontado com as relações atuais professor x aluno em sala de aula, executor de tarefas, pouco crítico" (respondente 6)

Nota-se neste grupo a tendência a ver o docente universitário como alguém sofredor, obrigado a conviver com desafetos, sem planejamentos, sem status social, frustrado, crítico e, ao mesmo tempo, referência para muitas pessoas, inteligente, sensível e ético.

Esses dados combinam com as perspectivas apresentadas pelos professores com vinte anos de trabalho em outras questões, posturas mais críticas, amadurecidas e que demonstram experiência, mas ainda não estão em final de carreira. Portanto, ainda se veem em condições e com necessidades de fazer alguma coisa para melhorar a carreira docente universitária pública.

Pode-se, ainda, lembrar as respostas dadas por esses três segmentos à questão "Quem é você?". Então, serão percebidas diferenças sensíveis em termos das características identificatórias que os respondentes se autodescreveram, as quais não apresentam as características necessárias e suficientes para o enfrentamento da realidade aqui apresentada.

Quais as consequências possíveis desse desarranjo de perfil para as pessoas e para as atividades profissionais?

No segmento dos professores com trinta anos de carreira docente, as percepções de quem é esse profissional são mostradas na Tabela 66.

Tabela 66 – Características do docente universitário – 30 anos

Quem é o DU 1	Nº abs.	Quem é o DU 2	Nº abs.	Quem é o DU 3	Nº abs.	Quem é o DU 4	Nº abs.	Quem é o DU 5	Nº abs.
Capacidade de ensinar	1	Capacidade de aprender	1	Capacidade de se relacionar afetivamente Capacidade de pesquisar	1	Amor à Arte	1	Capacidade de mudar	1
Capacidade	1	Formação	1	Vontade	1	Orientação de aluno	1	Compromisso.	1
Ensino	1	Pesquisa	1	Extensão	1	Referencial	1	Produção acadêmica	1
Estudioso	1		1	Influenciador	1	Problematizador	1	Agente de mudanças	1
Formador	1	Mediador	1	Perseverante;	1	Coragem	1	Aprendiz	2
Propositivo	1	Ouvinte	1	Responsabilidade	1	Dependência direta com a instituição	1	Paixão	1
Qualificação	1	Dedicação	1	Pressão	1			Vinculado valores distorcidos dos alunos	1
Sofrimento financeiro	1	Constante atualização	1						

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se neste último segmento a característica do docente como agente de mudança, com capacidade para isso. O professor é apresentado como problematizador, capaz, sujeito às normas das instituições e se defrontando com valores distorcidos e dificuldades financeiras. Este perfil também é coerente com as respostas das outras questões deste grupo. Entretanto, aqui não se percebe tanto o lado de vitórias e conquistas de algumas outras oportunidades nesta pesquisa. A visão do docente universitário público aqui parece ser

mais dura, mais realística e mais sofrida se comparada a outras percepções apresentadas por este mesmo segmento.

O perfil do docente universitário teve nos quatro grupos várias características coincidentes. Os dados desta pesquisa mostram a grande importância atribuída às competências relacionais e de comportamento, reforçando valores pessoais. Por essa ótica, um docente deve ter em seu perfil caráter, ética e bom relacionamento, porque essas características fazem diferença para o bom desempenho do professor e integram os fatores identitários. Elas são relevantes e decisivas para o desenvolvimento profissional.

Busca-se agora caracterizar a atividade docente em si. Quando solicitados a diferenciar as características do professor e do educador e, ainda, aquelas que se referiam aos dois, os entrantes usaram de várias frases descritas no questionário para fazer as identificações. Foi mais pela diferença de vezes que cada frase apareceu para o professor, para o educador ou para ambos que se pôde avaliar as predominâncias. Isso porque praticamente todas as frases caracterizadoras surgiram para identificar os dois tipos de docente. Poder-se-ia interpretar também como uma dificuldade de diferenciação do professor para o educador, na visão destes respondentes. Poderia também ser uma percepção que os participantes têm de que o professor deve (ou deveria) ser educador, e vice versa (TAB. 67).

Tabela 67 – Características do professor e do educador - entrantes

Característica do professor	Nº abs.	Característica do educador	Nº abs.
Usar das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	36	Buscar conhecer os alunos e o contexto	32
Ver a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	34	Buscar conhecer as necessidades dos alunos	30
Trabalhar suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	32	Considerar questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	27
Sentir-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	29	Usar recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	20
Trabalhar suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	21	Independente da escola e dos alunos, preocupar-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	18
Pesquisar e criar novos conhecimentos	18	Pesquisar e criar novos conhecimentos	18
Transmitir conhecimentos aos alunos	14	Trabalhar suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	16
Independente da escola e dos alunos, preocupar-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	14	Atualizar constantemente seus conhecimentos	15
Elaborar planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	9	Ver a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	13
Buscar conhecer as necessidades dos alunos	9	Abordar em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	13
Atualizar constantemente seus conhecimentos	9	Transmitir conhecimentos aos alunos	11
Abordar em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	9	Elaborar planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	11
Considerar questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	4	Trabalhar suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	9
Buscar conhecer os alunos e o contexto	4	Sentir-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	5
Usar recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	2	Considerar questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	18
		Usar das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	18

Fonte: Dados da pesquisa

Obs: os totais ultrapassam 100 porque os respondentes podiam optar por mais de uma alternativa de resposta.

Nota-se o foco da visão do professor como aquele que dá aulas tipicamente por um modelo mais antigo, de transmissão de conteúdos em aulas expositivas, numa postura de superioridade em relação ao aluno, com provas para verificar a aprendizagem de conteúdos transmitidos e não tendo tantos recursos da prática do profissional de mercado para dar como exemplos.

Pelas predominâncias, nota-se uma grande diferença entre o perfil do professor e o do educador. Nesse caso, a caracterização do educador foi marcada por aspectos relacionais, com foco mais no aluno e com tendência de dar singularidade à atividade do professor em cada situação, buscando conhecer o aluno e o contexto, procurando conhecer as necessidades do aluno, considerando questionamentos como participação e aprofundamento, variando os recursos didáticos para atender a demandas dos diversos conteúdos e tipos de alunos e buscando manter a qualidade do trabalho, independente de qual tipo de aluno o professor tiver na turma. A referência muda significativamente do foco no professor para o foco no aluno. Lembra-se, mais uma vez, que boa parte dos integrantes deste segmento está no curso de Didática do Ensino Superior, oportunizado na UFMG pelo GIZ.

O grupo dos entrantes identificou como **características comuns aos dois**, professor e educador, as seguintes expressões (TAB. 68).

Tabela 68 – Características comuns ao educador e ao professor – entrantes

Característica comum ao professor e ao educador	Nº abs.	%
Atualizar constantemente seus conhecimentos	31	56
Elaborar planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	31	56
Transmitir conhecimentos aos alunos	29	52
Abordar em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	29	52
Usar recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	28	50
Independente da escola e dos alunos, preocupar-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	23	41
Pesquisar e criar novos conhecimentos	22	40
Considerar questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	21	38
Trabalhar suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	19	34
Buscar conhecer as necessidades dos alunos	19	34
Usar das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	18	32
Buscar conhecer os alunos e o contexto	18	32
Trabalhar suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	17	30
Sentir-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	12	21
Ver a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	10	18

Fonte: Dados da pesquisa

Obs: os totais ultrapassam 100 porque cada participante podia escolher mais de uma opção de resposta.

A primeira diferença neste caso é percebida pelos números de escolhas de cada frase, bem superiores às dos itens anteriores. Em segundo lugar, foram privilegiados aspectos de técnica e de conhecimento e pesquisa, aliados a alguns dos pontos de relacionamento citados no educador, como: atualização de conhecimentos, elaboração de planos com metodologias adequadas, transmissão de conhecimentos, mas com abordagens de exemplos práticos do profissional, uso de recursos didáticos variados e preocupação com a qualidade do trabalho, aliado à pesquisa. O clima da docência é de participação, de justiça e de atendimento às necessidades do aluno.

Dos 55 participantes deste grupo, 76% responderam a esta pergunta.

No grupo dos docentes com cinco anos de trabalho, as respostas estão listadas na Tabela 69.

Tabela 69 – Características do professor – 5 anos

Professor	Nº abs.	Professor	Nº abs.
Transmite conhecimentos aos alunos	6	Busca conhecer as necessidades dos alunos	1
Busca conhecer as necessidades dos alunos	1	Pesquisa e cria novos conhecimentos	4
Pesquisa e cria novos conhecimentos	1	Usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	4
Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	4	Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	6
Busca conhecer os alunos e o contexto	1	Sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	1
Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	6	Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	6
Atualiza constantemente seus conhecimentos	3	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	4
Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	3	Vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	1
Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	1		

Fonte: Dados da pesquisa

Na caracterização do professor, nota-se pulverização maior das escolhas: os participantes diversificam as características. Essas características escolhidas contam, portanto, cada uma, com um número menor de respondentes que a escolheram. O perfil do professor fica, assim, marcado predominantemente por "Transmite conhecimentos aos alunos", "Trabalha suas

avaliações com a preocupação de dar notas justas", "Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido" e "Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos", todos eles voltados para a tarefa de dar aulas e, em modelo mais tradicional. O uso de recursos variados traz um toque mais participativo para as aulas, mas estão excluídos, praticamente, os procedimentos ligados à pesquisa e à extensão. Se fosse o caso de se pensar em uma forma de julgamento, relacionando-se com o perfil montado do educador, poder-se-ia questionar se o professor, em relação ao educador, seria menos ou mais incompleto. Ficaram excluídas também as características relacionais (TAB. 70).

Tabela 70 – Características do educador – 5 anos

Educador	Nº abs.	Educador	Nº abs.
Transmite conhecimentos aos alunos	9	Busca conhecer as necessidades dos alunos	9
Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	4	Pesquisa e cria novos conhecimentos	8
Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	8	Busca conhecer os alunos e o contexto	8
Usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	4	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	4
Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	4	Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	4
Atualiza constantemente seus conhecimentos	4	Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	4
Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	3		

Fonte: Dados da pesquisa

No caso do educador, predominam, e em número de escolhas mais significativo, as características "Transmite conhecimentos aos alunos", 9; "Busca conhecer as necessidades dos alunos", 9; "Pesquisa e cria novos conhecimentos", 8; "Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem", 8; e "Busca conhecer os alunos e o contexto", 8. Observa-se que, nesse caso, as características abrangem tanto aspectos da atividade como a contextualização, as relações, tornando a noção de educador mais significativa para aqueles com quem o professor se relaciona e para ele próprio. O perfil do educador tem, numericamente, menor número de características, mas elas concentram mais as escolhas e têm conteúdo mais abrangente também em termos de aspectos técnicos e

comportamentais. Aparentemente, é como se, na opinião dos respondentes, ser educador é melhor que ser professor "só".

De acordo com os dados desta pesquisa, podem quase se opor o pesquisador e o professor. Na percepção dos docentes pesquisados, a concepção do docente como sendo o professor e o pesquisador é difícil, e nesse caso o indivíduo identifica-se com um deles.

E, confirmando isso, na visão de todos os professores deste segmento, o docente universitário deveria ser um educador. O docente universitário tem um papel de formação também de valores, de desenvolvimento de seus alunos como pessoa, de influenciar para a vida, e não apenas de levar conhecimentos. Ser educador é um conceito mais amplo, na visão desses respondentes.

No grupo de docentes com vinte anos de exercício, as respostas estão listadas na Tabela 71.

Tabela 71 – Características do professor – 20 anos

Professor	Nº abs.	Professor	Nº abs.
Transmite conhecimentos aos alunos	8	Busca conhecer os alunos e o contexto	4
Busca conhecer as necessidades dos alunos	9	Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	7
Pesquisa e cria novos conhecimentos	7	Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	5
Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	8	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	8
Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	8	Atualiza constantemente seus conhecimentos	6
Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	6	Vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	2
Usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	1	Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	5
Sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar.	1		

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo dos professores com vinte anos de exercício da profissão, o perfil do professor inclui as seguintes características, predominantemente: "Busca conhecer as necessidades dos

alunos", (9); "Transmite conhecimentos aos alunos", (8); "Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem," (8); "Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento," (8); "Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos," (8); "Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido," (7); e "Pesquisa e cria novos conhecimentos", (7). Nota-se, em relação ao grupo anterior, um alargamento da percepção do perfil do professor, incluindo aspectos de conhecimento do aluno, de visão de uma aula participada, e de conhecimento em si. O professor, para este grupo, não se limita a ser um transmissor de conhecimentos.

O perfil do educador para o segmento dos professores com vinte anos de trabalho está descrito na Tabela 72.

Tabela 72 – Características do educador – 20 anos

Educador	Nº abs.	Educador	Nº abs.
Transmite conhecimentos aos alunos	4	Pesquisa e cria novos conhecimentos	8
Busca conhecer as necessidades dos alunos	6	Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	4
Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	6	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	10
Busca conhecer os alunos e o contexto	8	Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	1
Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	7	Sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	1
Atualiza constantemente seus conhecimentos	6	Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	2
Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	7	Vê a sala de aula como um palco no qual a plateia está constantemente avaliando o professor	1

Fonte: Dados da pesquisa

Na percepção dos docentes com vinte anos de trabalho, o perfil do educador pode ser definido prioritariamente como: "Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento", (10); "Busca conhecer os alunos e o contexto," (8); "Pesquisa e cria novos conhecimentos," (8); "Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade," (8); e "Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido", (8).

Nota-se que não há diferença significativa de definições em relação ao perfil do professor feito por este grupo. O educador tem características que abrangem aspectos da atividade docente, feita de forma a considerar o educando, mas não há uma grande ênfase para aspectos relacionais.

No grupo dos professores com trinta anos de docência, as respostas são apresentadas na Tabela 73.

Tabela 73 – Características do professor – 30 anos

Professor	Nº abs.	Professor	Nº abs.
Busca conhecer as necessidades dos alunos	5	Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	6
Busca conhecer os alunos e o contexto	3	Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	7
Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	7	Atualiza constantemente seus conhecimentos	5
Pesquisa e cria novos conhecimentos	7	Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	7
Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	7	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	5
Transmite conhecimentos aos alunos	6	Usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	5
Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	6	Sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	1
Vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	4		

Fonte: Dados da pesquisa

O perfil traçado do professor volta-se mais, neste grupo, para os aspectos técnicos da atividade. Vê-se, a seguir, o perfil apresentado do educador, para o grupo de vinte anos de trabalho.

Tabela 74 – Características do educador – 30 anos

Educador	Nº abs.	Educador	Nº abs.
Busca conhecer as necessidades dos alunos	8	Busca conhecer os alunos e o contexto	8
Aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo	5	Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento	6
Trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas	5	Atualiza constantemente seus conhecimentos	7
Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem	6	Usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo	3
Trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido	4	Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos	6
Vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor	2	Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade	6
Sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar	2	Pesquisa e cria novos conhecimentos	4
Transmite conhecimentos aos alunos	3		

Fonte: Dados da pesquisa

Na percepção do grupo dos professores com experiência de trinta anos, o perfil do educador abrange, prioritariamente: "Busca conhecer as necessidades dos alunos," (8); "Busca conhecer os alunos e o contexto," (8); "Atualiza constantemente seus conhecimentos," (7); "Independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade," (6); "Usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos," (6); "Elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem," (6); "Considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento," (6);. As características apontadas apresentam um educador voltado para a prática docente participativa em termos de sala de aula, com uma conduta aberta a questionamentos e novos aprendizados, não apenas transmitindo conhecimentos, mas buscando contextualizações e atento às necessidades dos alunos.

Os participantes do grupo dos entrantes acreditam que o docente universitário deve ser mais educador (32) que professor (11). Portanto, deve estar atento às questões relacionais e direcionar seu foco para o aluno.

Como professor, tem-se que definir sobre ser um professor ou um pesquiador. Confirmando as contribuições de Masetto (2003), o perfil do professor teve que se alterar de especialista

para mediador de aprendizagem, porque ele é exigido em pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização (TAB. 75).

Tabela 75 – Perfil imaginado para o docente universitário

	Entrantes nº abs.	%	DU 5 anos nº abs.	%	DU 20 anos nº abs.	%	DU 30 anos nº abs.	%
Um professor	6	11			4	29	1	11
Um educador	18	32	8	100	10	71	8	89
Outros	23	41						
Sem resposta	8	14						
Total	55	100%	8	100	14	100%	9	100%

Fonte: Dados da pesquisa

As explicações confirmam isso quando os entrantes dizem que o docente universitário deve ser

> "Antenado com as necessidades do aluno" (respondente 11)
> "O bom professor é também educador, difícil separar os dois" (respondente 27)
> "Em minha percepção não distingo um do outro" (respondente 51)
> "Maestro" (respondente 31)
> "Os dois" (respondente 47)
> "Professor e educador" (respondente 19)
> "Professor não difere de educador" (respondente 50)
> " Um educador, porque etimologicamente a palavra educar sugere processo e relação dialógica, em que os sujeitos envolvidos no contexto crescem juntos. Já professor indica professar, transmitir valores e conhecimentos aos alunos, entendidos como passivos" (respondente 38)
> "Um professor educador, pois não os diferencio" (respondente 22)
> "Um professor, um educador, administrador, pesquisador" (respondente 35)
> e 23% dos respondentes criaram a opção "um professor, um educador".

Não responderam à questão, 14% dos participantes deste grupo dos entrantes.

Professor e educador são, em verdade, papéis do indivíduo. Por meio do exercício de papéis, os indivíduos constroem ativamente suas identidades. Os papéis referentes ao mundo do trabalho são uma estrutura identitária dos indivíduos (BAUGNET, 1998). De acordo com Sainsanlieu (1997), a empresa – no caso, a universidade – constitui um lugar de socialização importante para os indivíduos que nela trabalham. Ela é uma instituição de socialização, que, depois da escola e da família, molda atitudes e comportamentos, produzindo uma identidade profissional e social .

No grupo dos professores com cinco anos de experiência, todos os participantes acreditam que o professor universitário deveria ser um educador. As justificativas para essa opinião são:

> "A educação é via de mão dupla, uma construção pela troca e pela interação" (respondente 7)
> "As duas coisas se misturam, mas escolheria o mais amplo" (respondente 4)
> "Deve dar lições de vida e não só conteúdo" (respondente 2)
> "O docente deve ser, além de tudo, um educador, buscando sempre melhorar as suas aulas, buscando se atualizar em sua área, buscando novas formas de aprendizado" (respondente 8)
> "O papel do educador pode ser mais amplo do que o de docente, identificando o contexto e as necessidades dos alunos" (respondente 5)
> "Todo professor tem a oportunidade de influenciar a vida dos seus alunos, e penso que essa oportunidade deve ser aproveitada, o que significa ser educador" (respondente 3)
> "Um educador amplia suas aulas para além do conteúdo, ajuda e compartilha experiências" (respondente 1)

No grupo dos docentes com vinte anos de trabalho, a descrição de perfil revela que 10 dos respondentes desse grupo acreditam que o docente universitário deveria ser um educador e 4 acreditam que o docente universitário deveria ser um professor. As justificativas dadas para esse posicionamento são:

> "Acho que ser educador não se resume a lidar com conhecimentos de forma responsável, mas auxiliar os estudantes a se desenvolverem com ética. Isso contribui para o desenvolvimento da sociedade e também dos próprios educadores. Mas há aqueles que atuam no meio universitário e que se preocupam apenas com sua vida pessoal, atuam de forma desonesta e tratam todos estudantes e os orientandos como um problema a carregar, de forma desrespeitosa e com desleixo, conscientemente. Isso não é um professor universitário e nem um educador". (respondente 10)
> "Entendo que a geração de conhecimentos seja mais favorável quando estabelece o pensamento de educador" (respondente 3)
> "Ambos" (respondente 12)
> "Mais compromisso com a transmissão do conhecimento" (respondente 8)
> "Não entendi a diferença. Em suma, deve ser professor, pois senão aluno encosta. Educador, pois deve oferecer desafios" (respondente 9)
> "No nível universitário, a formação básica é pré-requisito. A competição do mercado não permite metodologias socialistas para formar um profissional para competir no mundo todo. Isso forma profissionais que não estão preparados para a vida". (respondente 7)
> "O professor é, na essência, um educador. O educador, independente do posto que ocupa exerce influência sobre as pessoas no sentido de promover o aprendizado e a reflexão sobre tudo que as cercam" (respondente 2)
> "O professor que tem de cumprir atividades burocráticas, elaborar processos, participar de reuniões que não lhe dizem respeito, cumprir carga horária, ter produtividade, escrever e publicar artigos, orientar alunos em monografias" (respondente 6)
> "Pois este profissional é capaz de envolver-se com seu oficio". (respondente 11)

> "Porque acredito que o ser educador é mais abrangente que ser professor, implica em ir além da simples docência". (respondente 1)
> "Professor transmite informações, e isso o Google é o melhor dos professores. Ninguém consegue competir com ele. O educador é o único capaz de tornar o aluno um ser que aprende e aprende a aprender. O pensamento abaixo traduz a minha forma de pensar: O que é um professor, na ordem das coisas? Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador, ao contrário, é um fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Rubem Alves, em Conversas com quem gosta de ensinar, 2001". (respondente 12)
> "Porque ele seria um formador de homens muito mais do que de simples profissionais" (respondente 4)
> "Professor, por ser profissional, conforme prevê a LDBEN 9394/96" (respondente 5)

Nota-se uma diferença sensível entre as pessoas deste grupo. Algumas têm uma visão bem concreta de professor com base nos aspectos legais de regulamentação da profissão, com tarefas específicas a serem cumpridas, com um tom de "desconfiança" das intenções dos alunos e uma necessidade de manter a distância e a autoridade em relação a eles. De outro lado, alguns respondentes deixam bem clara a ideia de o educador ser alguém também responsável pela formação dos alunos, na perspectiva de cidadania, de pessoa, usando para isso de seu papel de "modelo", um formador de pessoas para além de formador de técnicos em determinada área. Essas percepções correspondem a uma identidade projetada dos papéis de professor e educador para o docente universitário.

Os posicionamentos mais críticos e amadurecidos demonstrados pelos respondentes deste grupo nas outras questões tornam-se, neste item, menos homogêneos e demonstram posturas diametralmente opostas em relação à docência, não por diferenciar professor de educador, mas de visões de atuação profissional, percebidas de formas bem divergentes.

Sobre a visão dos professores com trinta anos de experiência sobre se o docente universitário deveria ser um educador, 8 acreditam que sim e 1 acha que deve ser um professor. E as justificativas apresentadas para essa opinião são:

> "A sala de aula é um ambiente completo e complexo onde o professor "deve aproveitar" para transmitir atém de conteúdos, valores que julga pertinente. O ambiente em um momento ou outro abre espaços dentro da dinâmica do mundo, quando pode ver a sala como uma ágora dialética para colocar temas que julga de pertinência. Afinal, prentensioso ou não, está em ambiente de cátedra que oferece oportunidade para "formar" e criar valores em futuros multiplicadores de ethos". (respondente 3)

> "Educador é uma função de muitas ocupações e por natureza é a expressão da função do Professor Universitário". (respondente 1)
> "Na verdade, acho que a resposta seria um professor/educador, pois, pela minha experiência, verifico que os alunos (a maioria) são inseguros, ainda pouco informados, e a participação não somente como professor, mas como educador também é importante". (respondente 4)
> "O docente universitário é mais do que professor, porque influencia, forma, torna-se referência, multiplica valores, dialoga". (respondente 7)
> "O professor tem prazer em transmitir todo seu conhecimento teórico e prático". (respondente 8)
> "Porque suas atividades transcendem em muito o papel de professor ou transmissor de conhecimento". (respondente 2)
> "Ser professor exige que sejamos também educadores, porque o ensino faz mediação com a visão de mundo e de contexto entre quem ensina e quem aprende. Aprende-se ensinando e ensina-se aprendendo sempre. Este é um movimento permanente no ensinar-aprender entre os sujeitos do processo de conhecimento" (respondente 9)
> "Todo professor deveria ser um educador. Querendo ou não, o docente é um modelo, um exemplo de vida. O estudante universitário (talvez a maioria) passa grande parte de sua vida na Academia, ou ligado a ela por atividades extra classe. Este período pode ser decisivo para a descoberta e preservação de valores que deveriam nortear a caminhada do ser humano. Como docentes-educadores, somos responsáveis pelo que mostramos de postura profissional, pelo olhar que temos para com o outro, pela consciência que temos de que formar é ajudar o outro a construir seu próprio caminho, com a bagagem de conhecimento necessária para os primeiros passos, despertar a responsabilidade profissional e buscar o aprimoramento permanente. Como disse Rubem Alves, "para educar bem-ti-vi, é preciso gostar de bem-ti-vi, respeitar seu gosto, não ter projeto de transformá-lo em urubu. Um bem-ti-vi será sempre um urubu de segunda categoria".(respondente 6)

Nota-se uma ideia de compromisso do docente universitário com a educação, indo além da simples informação. Pela percepção dos professores com trinta anos de exercício, volta-se à importância de se ter docentes universitários com uma identidade profissional individual e de classe, mais ainda pelo que efetivamente eles representam na vida das pessoas.

No grupo pesquisado, as características pessoais e do docente universitário favoreceram a montagem de um paralelo que está apresentado na Tabela 76.

Tabela 76 – Comparação identidade do participante e identidade do docente universitário na percepção dos pesquisados

Palavras	Quem é você				Característica do docente			
	Iniciantes	até 5 anos	Até 20 anos	30 ou Mais	Iniciantes	até 5 anos	Até 20 anos	30 ou mais
Responsável	14	2	1	-	3	-	1	-
Persistente	8	3	-	-	1	-	-	1
Dedicado	7	6	2	1	10	2	1	-
Companheiro	6	-	2	1	-	-	-	-
Pesquisador	5	-	2	2	9	2	1	2
Amigo	5	2	3	1	4	-	1	-
Professor	5	1	1	1	1	1	-	-
Persistente	4	1	2	1	1	-	-	-
Estudioso	4	1	2		6	3	3	1
Comprometido	4	1	3	-	8	1	3	1
Esforçado	3	-	-	-	3	1	-	-
Honesto	3	-	2	-	2	-	-	-
Educador	2	-	3	-	7	2	1	-
Disciplinado	2	3	-	-	1	-	-	
Organizado	2	-	2	-	2	-	1	-
Compreensivo	1	-	-	1	-	-	-	-
Sonhador	1	-	1	-	1	-	-	-
Conhecimento	1	-	-	-	4	-	1	-
Aprendiz	1	-	-	-	-	2		2
Relacionamento	-	-	-	-	2	3	1	1
Articulador	-	-	-	-	4	-	-	-
Total	78	20	26	8	63	14	13	7

Fonte: Dados da pesquisa

Obs.: os totais apresentados representam número de respostas.

Na visão dos respondentes, as características citadas por eles sobre quem eles são compõem o perfil necessário para o professor universitário. Mas, se analisadas mais detalhadamente, um perfil de docente universitário público hoje não se completa com as características percebidas pelos participantes, neles mesmos. Mudanças na carreira docente e nas demandas sobre os profissionais da docência pulverizaram e diversificaram as características definidoras do professor universitário. Pode-se considerar que o quadro percebido neste tópico da pesquisa representa um profissional em transição, até porque nele estão gerações diferentes de profissionais do ensino superior. E é esse o momento revelado pelas respostas relativas à docência do ensino superior.

Na visão dos respondentes, as características citadas por eles sobre quem eles são compõem o perfil necessário para o professor universitário. Mas, se analisadas mais detalhadamente, um perfil de docente universitário público hoje não se completa com as características percebidas pelos participantes, neles mesmos. Mudanças na carreira docente e nas demandas sobre os profissionais da docência pulverizaram e diversificaram as características definidoras do professor universitário. Pode-se considerar que o quadro percebido neste tópico da pesquisa representa um profissional em transição, até porque nele estão gerações diferentes de profissionais do ensino superior. E é esse o momento revelado pelas respostas relativas à docência do ensino superior.

No caso dos grupos de professores com trinta anos e vinte anos de trabalho, eles vivenciaram toda a transição e muitos deles ainda estão trabalhando, sujeitos a novas mudanças. Para quem entrou para a carreira dentro de um modelo mais tradicional, os ajustes forçosamente tiveram que acontecer em larga escala no âmbito individual para acompanhar as novas exigências e, mais, sem terem tempo de preparo: tiveram que mudar no exercício da atividade.

Se existem questões de ordem material, como as baixas salariais e as questões administrativas relativas ao ambiente universitário, essas são lutas a serem empreendidas pela classe, como uma carreira ainda em construção. Isso, no entanto, não diminui ou tira o significado e a influência do professor universitário para os alunos, que podem até "não quererem nada com o estudo". Talvez esses mesmos sejam os que mais precisam dos professores educadores, sem desejar aqui finalizar com uma "filosofia teórica".

É interessante citar Rubem Alves quando compara, de forma metafórica, o Educador com o Professor:

> Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma história a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma entidade *sui generis*, portador de um nome, também de uma história sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a Educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.
> Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o educador pouco importa, pois o que interessa é um crédito cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isso mesmo, professores são entidade descartáveis, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis. De educadores para professores realizamos o salto de pessoas para funções (RUBEM ALVES, 1998).

No grupo dos docentes com trinta anos, foi ainda solicitado que eles deixassem uma pergunta, uma questão sugestiva para debate ou reflexão sobre a docência universitária. Assim, finalizando o perfil docente universitário e considerando a experiência do grupo mais velho desta pesquisa, atenção deve ser dada a alguns aspectos da docência universitária hoje.

Essas contribuições guiarão as análises finais.

> "Abertura para os novos desafios que estão surgindo no século XXI" (respondente 5).

Quando se fala em século XXI, menciona-se o desconhecido e a mudança, também presentes na rotina do docente universitário hoje.

> "Como anda o conhecimento e o compromisso institucional do professor universitário?" (respondente 2)

Esse questionamento veio sendo explorado ao longo desta pesquisa e reforça a perspectiva de que as coisas só poderão acontecer de maneira melhor se os principais interessados nela assumirem suas necessidades. Poder-se-ia então perguntar: Mas se os professores são os principais sacrificados com muitas das situações legalizadas e instituídas, ainda deverão ser eles mesmos os agentes de mudança? Segundo os participantes desta pesquisa, a resposta é "Sim!" Do lugar de professor ou do lugar de dirigente universitário, a predominância do educador orienta essa resposta. O que vale é a participação produtiva e efetiva.

> "Desvalorização financeira e pressão excessiva" (respondente 1).
> "Deve ser melhor valorizada" (respondente 4).

Diante dessa realidade e retomando as reflexões de Maia (2003) , uma forte contribuição seria a iniciativa coletiva de lutar pelos direitos e pelas estruturações de carreira. Se o docente universitário fosse mais bem valorizado, os reflexos disso seriam um progresso maior do conhecimento e uma seriedade maior também do cliente da universidade, seja ela pública ou paga. Isso porque o aluno não deveria ter a sua vaga de universitário baseada na noção de quanto vale a aula daquele professor ou quanto é o salário do professor, porque esse deveria, sim, ser um salário, pelo menos, justo! Mas quanto esse professor contribui para a ampliação do conhecimento? E quanto dessa ampliação tem ou pode ter a minha participação como aluno? O sentido seria, então, de uma universidade como local de construção do conhecimento

e visto de forma ampla, sendo o aluno e o professor partes de uma grande estrutura, a universidade, e não números de uma faculdade específica.

> "É um ambiente de baixa autocrítica e muita vaidade, uma calamidade. Há apenas alguns professores que realmente merecem o título de PROFESSOR" (respondente 8).

As circunstâncias a que chegaram as universidades em termos de estrutura e de possibilidades oferecidas a professores e alunos deixam de lado o foco que é o crescimento: do saber, das pessoas e da instituição. E enfatizam aspectos periféricos, que se tornam essenciais à dinâmica universitária. As pessoas que ocupam os cargos prendem-se, muitas vezes, a uma valorização, a uma competição, e tornam-na um fim em si mesmas. Um exemplo desse desvio são os conflitos interpessoais que tanto desgastam o dia a dia universitário.

> "Excelência das práticas acadêmicas e ampliação do conhecimento científico, buscando sempre a inovação e o contexto criativo das práticas profissionais para viabilizar a formação do aluno e as necessidades do mercado sustentável" (respondente 3).

Destacam-se as palavras *excelência*, conseguida mediante qualidade e identificação, o que está intimamente ligado; *ampliação* do conhecimento científico com inovação: missão primeira da escola, especialmente a de nível "superior"; *criatividade* nas práticas profissionais: atenção dada à tarefa do professor, seja como pesquisador ou como profissional de magistério, buscando fazer as leituras dos diversos contextos, para neles atuar de forma mais adequada, sem padronizações ou repetições maquinais; *viabilizar* a formação do aluno: quem está se formando é o aluno, mas nesse processo o professor também se desenvolve; e *ver* o profissional de docência como alguém que acompanha as mudanças e pode contribuir para melhores realidades físicas e emocionais.

Em relação ao objetivo proposto, "Analisar como os participantes desta pesquisa percebem as construções e reconstruções da identidade profissional de docentes universitários públicos em suas trajetórias de carreira", pode-se afirmar que a construção deve-se mais às características pessoais, às oportunidades, às influências e à formação acadêmica. Mas, diante de várias situações da vida, as oportunidades acabam guiando as próprias carreiras e investimentos pró-melhoramentos na profissão. Até mesmo para as escolhas profissionais, as pessoas encontram uma forte determinação pelas influências e pelas oportunidades, distanciando-se progressivamente da perspectiva de carreira planejada.

As características do professor universitário apontadas não diferem muito de um segmento para outro, deixando claro que mudaram os contextos, e as características identificadoras do professor estão em transição. Ou, visto por outra ótica, a identidade do docente universitário está em metamorfose, mas não está completa e dificilmente o estará, porque é dinâmica. Sobre o perfil do docente, a partir dos dados desta pesquisa, além dessa premissa, acrescenta-se que os próprios docentes têm diferenças sensíveis em suas identidades, porque são profissionais de áreas diferentes e não se fazem idênticos pelo fato de exercerem a docência. Se a carreira docente caminhar para uma maior estruturação, se houver uma profissionalização efetiva da carreira docente universitária, a definição do perfil do docente poderá ser mais reconhecida institucionalmente. Mas, nas atuais circunstâncias, as tendências percebidas são de as pessoas buscarem seguir as oportunidades que melhor lhes favorecem no momento e conjugá-las, na medida do possível, com o que elas são. As carreiras são mais de cada indivíduo que se constituem exemplos de carreira docente.

Nesse processo, não se tem ainda um "quem" é o docente universitário, mas "como" é o docente universitário. Ele se constrói e reconstrói permanentemente como pessoa e como profissional.

> "Discutir o papel do docente/educador neste momento histórico de grandes mudanças sociais e de grandes avanços científico-tecnológicos, que exigem, além do permanente aprimoramento profissional, uma ampla abordagem de temas voltados para a ética profissional e a bioética. A discussão de novas metodologias de ensino também deve ser aprofundada, pois vivemos novos tempos. Estamos vivenciando a reforma curricular de vários cursos, mas nenhuma delas será mais relevante que a nossa própria revisão de visão de mundo e preservação de valores, redescobrindo o papel de cada um na construção de um mundo sempre em evolução" (respondente 7).

O papel do professor como estimulador de estruturação de visões de mundo e de vida pela força da construção do conhecimento é algo que combina com as características desse tempo, que apresenta o mundo de forma multivariada, mas que não acontece ao acaso. Professor e aluno deveriam ser lugares simultâneos e mútuos, e não competitivos cada um e entre si. A identidade não se forma nem em um lugar nem em outro, mas na relação. Só serão construídas identidades profissionais de fato quando esses papéis forem assumidos.

> "A pesquisa nos processos de formação e atuação dos professores é uma condição da docência. A isso se agrega o reconhecimento social, o imaginário do professor e a sua valorização salarial. ---- A parte: O que significa ser docente universitário para você? Ser docente universitário foi sempre assim, nos últimos 35 anos? O que é ser docente? nos anos 60 e 70?, nos anos 80? e hoje? O fato de estarmos em greve pode

> interferir nas minhas respostas? Tudo de bom no seu percurso. Seja qual for o ponto de chegada que ele seja um bom ponto para uma nova jornada". (respondente 6)

Essas palavras resumem, de alguma maneira, o próprio papel do docente, colocando a pesquisa como condição, não legal, mas a ser usada para a ampliação do conhecimento acima citada, que deve ser desenvolvida por alguém que tenha uma boa autoestima, favorecida por um reconhecimento social e por um salário digno, essenciais para uma identidade profissional. Embora a segunda parte da questão proposta tenha sido direcionada à autora desta tese, trago-a também para essa reflexão: que cada docente possa constantemente se fazer a pergunta: O que significa ser docente universitário para você? Tal pergunta só tem sentido se a resposta a ela for útil para alguém ou alguma situação. Ser docente universitário foi sempre assim? Esta questão leva a uma constante mudança, acompanhando as diferenças de contexto históricas, sociais, geográficas, econômicas; enfim, uma atuação com as bases de valores firmes e objetivos ajustáveis. O compromisso político é proposto com a pergunta: O fato de estarmos em greve pode interferir nas minhas respostas? (o questionário foi aplicado em período de greve dos professores) e a postura de crescimento do outro, por meio do desejo de coisas boas, independente do ponto de chegada. Lembrando Guimarães Rosa, vale mais a caminhada que propriamente onde se chega... E a mola mestra de toda atuação docente é: a cada conquista abrem-se novas perspectivas desafiadoras. O processo é dinâmico e contínuo, nem sempre com resultados visíveis pelo que o oportunizou.

Analisadas as circunstâncias do docente universitário, didáticas, comportamentais, éticas, de sua carreira, passa-se às considerações finais deste trabalho.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade profissional é uma construção subjetiva, que tem como elementos básicos as características do indivíduo e as características de uma determinada atividade de trabalho. Para que isso aconteça, o ambiente de trabalho deve ser entendido como resultante dos compartilhamentos que se dão nas interações humanas. Nele, deve haver uma sintonia forte e consciente do trabalhador com os objetivos e valores da profissão ou atividade desenvolvida. Individualmente, a identidade é um importante fator da realidade subjetiva, na qual o indivíduo é produto e produtor de sua carreira.

Carreira e identidade profissional são, ambas, construídas a partir das experiências vividas no trabalho e das circunstâncias sócio político históricas que formam seu contexto. Carreira é entendida como sequência de atividades profissionais às vezes em organizações, às vezes não; e identidade profissional, como construção da subjetividade do indivíduo em relação a determinada atividade no trabalho.

A importância do estudo da identidade e da carreira profissionais no caso da atividade docente do ensino superior torna-se relevante porque essa carreira, ainda em elaboração, está passando por reestruturações, com reflexos diretos nos perfis dos profissionais docentes. Desse contexto é que surgiu o tema desse estudo: "Como são construídas e reconstruídas as identidades profissionais de docentes universitários de instituições públicas em suas trajetórias de carreira?".

A carreira do docente universitário passou por diversas mudanças nos últimos trinta anos em termos legais e nas atuações efetivas. Trabalhando com as identidades profissionais dos docentes, buscou-se verificar como elas são construídas e reconstruídas, de maneira contextualizada e dinâmica. Para a Academia, as conclusões desta pesquisa mostram-se norteadoras de projetos, de futuras análises de papéis e de definições sobre a carreira, especialmente a pública, hoje mais sistematizada que a particular. Para a Administração, na área de Gestão de Pessoas, entender as construções identitárias e sua relação com as carreiras oportuniza subsídios para todos os processos, por exemplo, seleção de pessoal, desenvolvimento de pessoas e avaliação de desempenho. Nesse sentido, este estudo, embora

tenha sido desenvolvido com os docentes universitários, traz contribuições para outras atividades profissionais.

A metodologia utilizada foi quantitativa e qualitativa e a sua unidade de análise foi composta por docentes de instituições públicas predominantemente no estado de Minas Gerais, os quais foram distribuídos em quatro grupos, com base no tempo de trabalho na atividade. Essa composição da amostra visou atender às diferenças observadas na carreira docente antes da década de 1990 e depois dela. Assim, dois grupos foram compostos, um por professores com trinta anos de trabalho e outro pelos de vinte anos de exercício. Os representantes do período mais recente formaram um grupo com cinco anos de docência e outro dos professores considerados entrantes, identificados por estarem cursando mestrado ou doutorado.

Os instrumentos utilizados foram um questionário único, com adaptações das questões para os diferentes segmentos e cartazes elaborados em sala de aula pelos mestrandos e doutorandos na UFMG, alunos do curso de didática do GIZ, ligados ao programa REUNI. O questionário foi montado a partir da teoria estudada na pesquisa blibliográfica e contou com perguntas abertas e fechadas, objetivando captar as percepções, sentimentos e vivências dos pesquisados. As questões propostas e respondidas por professores de instituições públicas focaram a identidade profissional em seu conceito, sua construção pelo indivíduo, as influências e preferências manifestadas pelo participante desta pesquisa; e a carreira, em sua evolução na vida profissional do pesquisado, seus valores e influências, percepções de recompensas para o sujeito, desempenho e sucesso nas carreiras e suas implicações para a identidade profissional.

Feitas as modificações sugeridas no pré-teste realizado com doutorandos e funcionários da UFMG, a aplicação do instrumento foi realizada via eletrônica, sendo computados os resultados pelo programa Google Docs. Os cartazes foram fruto de reflexões grupais na aula inaugural do Curso de Didática do Ensino Superior, oportunizado pelo GIZ – UFMG, no primeiro semestre de 2012, que contou com a presença de aproximadamente 80 entrantes. A interpretação dos dados obtidos foi feita com suporte estatístico e com a análise de conteúdo, como prescreve o modelo proposto por Bardin.

O objetivo principal deste estudo foi: Analisar como os participantes desta pesquisa percebem as construções e reconstruções da identidade profissional de docentes universitários públicos

nas suas trajetórias de carreira? Este objetivo foi atingido, na medida em que foram descritas as circunstâncias básicas para a formação da identidade profissional, incluindo as características pessoais, a formação acadêmica, as experiências profissionais e as expectativas e realizações do docente pesquisado em relação à carreira docente.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro foi: Caracterizar os profissionais docentes em quatro momentos delimitados de experiência profissional, quais sejam: no início, depois de cinco anos, depois de vinte anos e com mais de trinta anos de dedicação ao ensino superior público. Essa caracterização foi feita de maneira detalhada tanto dos docentes que contribuíram para este estudo como das variações da carreira acontecidas nos períodos correspondentes.

O segundo objetivo específico foi: Analisar as trajetórias de carreira dos docentes participantes. Sobre os 86 professores pesquisados, foram descritos e analisados os processos de entrada para a carreira docente, com seus motivos de escolha, influências percebidas para essa escolha, valores do respondente e os da atividade profissional na ótica do participante, recompensas recebidas e a visão dos docentes sobre elas, conflitos identificados na carreira, noção de sucesso profissional, realização pessoal e profissional, atividades desenvolvidas profissionalmente pelo professor pesquisado e mudanças pelas quais passou, concepção de carreira e da carreira docente e perspectivas de futuro.

Feitas essas considerações, pode-se cumprir o último objetivo específico: Inferir a construção da identidade profissional dos pesquisados, a partir do estabelecimento da relação entre os objetivos 1 e 2.

Os perfis dos professores que escolheram trabalhar com a atividade docente universitária mudaram. Se antes o foco era mais no magistério, na sala de aula, relações com os alunos e no acompanhamento do desenvolvimento da formação acadêmica do aluno, hoje a base da atividade envolve a pesquisa e as produções escritas. As reflexões sobre o papel efetivo do docente universitário, segundo a amostra pesquisada, não são trazidas a debates, abrindo espaço para que, aos poucos, reforçadas pelos critérios avaliativos atuais, sejam preponderantes as tipificações do pesquisador. Também não se oportuniza a real mudança do papel do aluno como aquele que pesquisa junto com o docente, por exemplo. Em muitos

relatos de influências para a opção pela carreira docente, notou-se que a participação em projetos de iniciação científica foi forte instrumento mobilizador da escolha. Entretanto, em muitos casos, inclusive refletidos nas caricaturas, as ajudas dos bolsistas prendiam-se mais à execução de uma função de secretariado ou de um secretariado "executivo". Mencionaram até a palavra "escravo", o que representa que a tarefa foi desenvolvida praticamente pelo estudante, que tem nessa pesquisa um papel operacional, pois realiza as atividades mais demoradas ou mecânicas, bem como a função de planejar e concluir, compartilhando a autoria com o professor dono da disciplina. Esses resultados confirmam as contribuições de Gil (2006) e Masetto (2003).

Uma das constatações mais significativas foi a de que as identidades profissionais são construídas a partir de traços pessoais, acrescidas, nas trajetórias de carreira dos docentes universitários, de suas escolhas feitas a partir das oportunidades que vão surgindo, a partir de acasos, influências e relacionamentos. Não se tem mais, necessariamente, um planejamento de carreira, como propôs Costa e Campos (2006). Confirma-se mais a concepção de carreira proteana, de Hall (1996) e a proposta de Motta (2006).

Os professores pesquisados gostam da docência e se sentem identificados, em todos os segmentos, com a atividade profissional. Mas algumas diferenças devem ser destacadas: no grupo dos entrantes, ela não é suficiente para a sua realização, o que pode ser confirmado pelo número de respostas que demonstram a disposição dos mestrandos e doutorandos de se dedicarem à docência ou conjugá-la com outra atividade. Este último dado, sendo mais forte no grupo dos entrantes, reflete uma identidade profissional menos focada, na qual os indivíduos mostram-se atentos a novas oportunidades, abertos a reconstruções e sem a visão de uma escolha feita de modo definitivo na vida. Essa perspectiva de carreira liga-se bem ao conceito de carreira proteana (HALL, 1996), na qual o foco é a adaptação às novas circunstâncias. Notam-se uma intencionalidade e uma busca de realização por meio de uma atividade profissional docente mais definida no grupo dos professores com mais tempo de experiência, diminuindo esse sentido à medida que se tomam os grupos pesquisados mais jovens. Fica clara, assim, a mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. Consequentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a

carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional, e vice-versa. Durante as leituras das respostas dos participantes desta pesquisa surgiram algumas reflexões que podem ser trazidas como futuras questões de pesquisa ou iniciadoras de novos temas, por exemplo: Será que a docência passará a ser um refugo de profissionais em processo de decisão do que pretenderão fazer? Ou um local de transição e crescimento na área escolhida para permitir que o profissional se prepare melhor para o mercado de trabalho? Ou uma oportunidade de reposição do que não foi suficientemente aprendido na graduação (foi citado que o aluno "não quer nada"!), ou, ainda, uma oportunidade de fazer as pós-graduações em condições melhores que os profissionais em atuação no mercado de trabalho (foi citada a oportunidade de viagens e conhecer outras culturas), como é o caso de muitos mestrandos e doutorandos? Ou será que a carreira docente tende a se tornar opção de pessoas mais consciententes e identificadas com as atividades a serem desenvolvidas? Aqui ficam mais sugestões significativas para o avanço da pesquisa nesta área, depois destes resultados.

Na percepção dos professores pesquisados, eles se acham felizes na profissão, quando considerados na sua grande maioria. Os professores do primeiro grupo reforçam estar animados, entusiasmados, enquanto nos outros grupos o tom de preocupação destaca mais. A interpretação de felicidade é bem subjetiva, mas aqui tender-se-á a relacioná-la a realização, pelos dados vistos nesta pesquisa. Voltando às análises anteriores, embora todos os conflitos e todas as insatisfações, as pessoas da área docente se sentem felizes. Poder-se-ia questionar então: Se os alunos não estão dispostos a aprender, como relatado, se as condições do trabalho e da carreira não atendem às necessidades e se as recompensas são insuficientes, qual é o conceito de felicidade desse profissional? Em algumas respostas, percebeu-se que é muito difícil manter a motivação quando se tem toda uma dedicação no preparo das aulas, quando se gosta do conteúdo ministrado e quando se investiu para estar no lugar de professor universitário, mas o aluno não se interessa e o salário não compensa... Pelos dados desta pesquisa, não se tem clareza de onde vem essa felicidade, podendo também esse ponto ser objeto de pesquisas futuras, uma vez que essas ambiguidades perduram já por muito tempo, como pode ser confirmado pelas conclusões das pesquisas de Tanure, Carvalho Neto e Andrade (2007) na carreira docente universitária também.

Os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, porque se aplicam a um grupo específico de sujeitos, mas contribuem para a reflexão pedagógica e identitária das

construções de identidade profissional do docente universitário, especialmente o público. Outra sugestão seria a de buscar também as contribuições de grupos de alunos sobre as suas relações com os docentes, visando confirmar as diferenças percebidas de perfis apresentadas.

As conclusões desta pesquisa podem contribuir para processos futuros de reestruturações da carreira docente, com vistas a uma maior coerência entre o tipo de profissional que atua na docência e as atribuições que tipificam essa atividade. Se o professor universitário deve ser um educador, como constatado nesta pesquisa, e se a educação é processo de formação mais que de informação, confirma-se a importância de incrementar a consciência das construções e reconstruções de identidades profissionais em suas trajetórias de carreira.

REFERÊNCIAS

ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, London, v. 7, p. 263-295, 1985.

AMHERDT, Charles-Henri. *Le chaos de carrière dans les organisations*. Montréal: Edition nouvelles, 1999. 366 p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do ensino superior*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.

ANTAKI, C.; WIDDICOMBE, S. *Identities in talk*. London: Sage Publications, 1998.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?:* ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Ed. Universidade Federal de Campinas, 2002.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARTHUR, M. B. et al. Intelligent Enterprise, Intelligent Career. *The Academy of Management Executive*. v. 9, n. 4, p. 7-20, 1995.

ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. M. A career lexicon for the 21st century. *Academy of Management Executive*, v. 10, n. 4, p. 28-39, nov. 1996a.

ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. M. Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. *In*: ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. M. *The boundaryless career:* a new employment principle for a new organizational era. New York, Oxford: University Press, 1996b.

ASHFORTH, B.; JOHNSON, S. Which hat to wear? Multiple identities in organizational contexts. *In*: HOGG, M; TERRY, D. (Ed.). *Social identity process in organizational contexts*. [s.l.]: Psypress, PA, 2001, p. 31-48.

ASHFORTH, B.; MAEL, F. Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, v. 14, p. 20-39, 1989.

ASHFORTH, B.; MAEL, F. Organizational identity and strategy as a context for the individual. *Strategy Management*, n. 13, p. 19-64, 1996.

BALASSIANO, M. C.; SÁ, I. A. *Gestão de carreiras:* dilemas e perspectivas. Introdução. São Paulo: Atlas, 2006.

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

BARUCH, Yehuda. Walking the tightrope: strategic issues for human resources. *Long Range Planning,* v. 31, p. 467-473, jun. 1998.

BARUCH, Y. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives. *Career Development International*, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2004.

BARUCH, Y.; ROSENSTEIN, E. Career planning and managing in high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 477-96, 1992.

BAUER, M. A. L.; MESQUITA, Z. Organizações sociais e agroecologia: construção de identidades e transformações sociais. *Rev. Adm. Empres.*, São Paulo, v. 48, n. 3, set. 2008.

BAUGNET, L. *L'identité sociale*. Paris: Dunod, 1998.

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior*: apontamentos para uma política nacional de formação. GT-11. Política de Educação superior. UFSC, ANPEd, 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/.../GT11-4842>. Acesso em: 09 set. 2012.

BENDASSOLLI, P. F. *Trabalho e identidade em tempos sombrios*. Aparecida/São Paulo: Idéias & Letra, 2007.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, edições de 1966 e 1985, 247p.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade:* tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BLAU, G. Relationships among job involvement, job satisfaction and organizational commitment for nurses. *Journal of Psychology*, v. 129, 1995.

BLAU, G.; TATUM, D. S. Further distinguishing basic versus career enrichment: benefit satisfaction. *Benefits Quarterly*, p. 27-34, third quarter 2002.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. *Psicologias:* uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1995.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. (Org.). *Psicologias*: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980a.

BOURDIEU, P. L'identité et la réprésentation – éléments pour une reflexion critique sur l'idée de region. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n. 35, p. 63-72, 1980b.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992 e 2007.

BORZEIX, A.; LINHART, D. Identidades e práticas lingüísticas na empresa. *In*: CHANLAT, J. F. (org) *O indivíduo na organização*: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1996. v. III.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/.../ldb%20lei%20no%20...>. Acesso em: 11 out. 2012.

BRASIL. Lei n.5540 de 28 de novembro de 1968. *DOU* de 23-11-1968 e retificado no DOU de 3-12-68.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *DOU*, Brasília, DF, ano cxxxiv, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei 6182/74, de 11 de dezembro de 1974. *Fixa a retribuição do Grupo-Magistério do Serviço Civil da União e das Autarquias Federais, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128441/lei-6182-74>. Acesso em 10-10-2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Lei 9448, de 14 de março de 1997. *Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/l9448_97.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Lei 9678/98. *Institui a gratificação de estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências*. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br/legislacao/10413>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. Decreto n. 3860, de 19 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, n. 132, p. 2, 10 jul. 2001.

BRASIL. MP 568/2012. *Acolhe o pleito do Proifes e suprime mudanças na forma de cálculo de insalubridade e periculosidade*. Disponível em: <http://adufscarforumcarreira.zip.net/arch2012-06-01_2012-06-30.html>. Acesso em: 10 out. 2012.

BRASIL. PL 2203/2011. *Verificação dos Termos de Acordo e demais referências salariais do nível superior*. 14 set. 2011. Disponível em: <www.condsef.org.br/.../of_243_mpog_14-09-2011.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

BREWER, M. B.; GARDNER, W. Who is this we? Levels of collective identity and self representation. *In:* HATCH, M. J; SCHULTZ M. (Ed.). *Organizational identity*: a reader. New York: Oxford University, 2004.

BRICKSON, S. The impact of identity orientation on individual and organizational outcomes in demographically diverse settings. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 82-101, 2000.

BRITO, M. J. M. et al. Traços identitários da enfermeira-gerente em hospitais privados de Belo Horizonte, Brasil. *Saude Soc.* [online]. 2008, v. 17, n. 2, p. 45-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 10 out. 2012.

BROWN, T. Pursuing the protean employee. *Management Review*, v. 85, n. 9, p. 24-25, sept. 1996.

BROWN, A. Narcissism, identity and legitimacy. *Academy of Management,* n. 22, p. 643-686, 1997.

BROWN, A.; STARKEY, K. Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective. *The Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 102-118, 2000.

BROUSSEAU, K. R. et al. Career pandemonium: realigning organizations and individuals. *Academy of Management Executive*, v. 10, n. 4, p. 52-66, nov. 1996.

BURKE, R. J. Changing career rules: clinging to the past or accepting the new reality? *Career Development International*, v. 3, n. 1, p. 40-45, 1998.

CALDAS, M. P.. A demissão e alguns significados psicológicos da perda do emprego para o indivíduo. *In*: ENANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçú. *Anais...* Foz do Iguaçú, 1999.

CALDAS, M. P.; WOOD JUNIOR, T. Identidade organizacional. *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17, 1997.

CALDAS, Miguel Pinto; TONELLI, Maria José. O homem camaleão e modismos gerenciais: uma discussão sociopsicanalítica do comportamento modal nas organizações. *In*: MOTTA, Fernando C. Prestes; FREITAS, Maria Ester de (Orgs.). *Vida psíquica e organização.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p. 131-147.

CARRIERI, A. P.; PAULA, A. P. P.; DAVEL, E. Identidade nas organizações: múltipla? fluida? autônoma? *In*: *Revista Organizações & Sociedade*. v. 15, n. 45, abr./jun. 2008.

CARSON. K.; BEDEIAN, A. Career commitment: construction of a measure and examination of its psychometric properties. *Journal of Vocational Behavior*, v. 44, p. 237-262, 1994.

CARVALHO, M.; GRISCI, C. Gerenciamento de impressão em entrevista de seleção: camaleões em cena. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. Anais... Salvador: Anpad, 2002.

CARVALHO, M.; GRISCI, C. Gerenciamento de impressão e produção de subjetividade em entrevista de seleção. *RAE Eletrônica*, São Paulo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2003.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CEZIMBRA, M. Prontidão afetiva: psicanalistas dizem que a busca obsessiva por boa forma, sensualidade, beleza e juventude não traz felicidade. *O Globo*, Caderno Jornal da Família, p.1-2, 6 abr. 2003.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (I). *In*: *RAE – Revista da Administração de Empresas,* São Paulo: v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

CHANLAT, J. F. (Org.). *O indivíduo na organização*: dimensões esquecidas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996. v. 3.

CHAUCHAT, H.; DURAND-DELVIGNE, A. *De l'identité du sujet au lien social*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CHODOROW, N. J. *Feminism and psychoanalytic theory*. London: Yale University Press, 1989.

CIAMPA. Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, edições 2001 (7ª reimpressão 1987) e 2005.

CIAMPA, C. et al. *Psicologia social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CISALPINO, Eduardo O. Reflexões sobre a carreira docente na universidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 81-85, dez. 91.

COIMBRA, R.G.C.; SCHIKMANN, R. A geração net; XXV. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 15, 2001; Campinas. *Anais*... Campinas: ANPAD, 2001. CDROM.

COLARELLI, S. M.; BISHOP, R.C. Career commitment: fuctions, correlates and management. *Group & Organization Studies*, 15, 158-176, 1990.

COLLINSON, D. L. *Managing the shopfloor*: subjectivity, masculinity and workplace culture. Berlin: Walter de Gruyter, edições 1992 e 2003.

COOLEY, C. H. *Human nature and the social order*. New York. Scribener's Sons, 2002.

CORREA, R. *Lei orgânica* do ensino superior e do fundamental da república: comentários precedidos de uma carta do Exmo Sr. Dr. Rivadávia Correa, Ministro do Interior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

COSTA, I.; CAMPOS, A. M. M. Carreira, vivência e construção de si. *In*: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Afonso (Org.). *Gestão de carreiras* - dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa* – método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCHE, D. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Decouverte, 1996.

DAVEL, Eduardo; VERGARA, Sylvia Constant. *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001.

DAVEL, E.; MACHADO, H. V. A dinâmica entre liderança e identificação: sobre a influência consentida nas organizações contemporâneas. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, n. 3, p. 107-126, 2001.

DE BRANDT, J.; DEJOURS, C.; DUBAR, C.. *La France malade du travail*. Paris: Bayard Éditions, 1995.

DECLARAÇÃO de Bergen. Portugal: MCTES, 2005. Disponível em: <http://www.mces.pt/index.php?id_categoria=12&id_item=2787&action=2>. Acesso em: jun. 2012.

DECLARAÇÃO de Bolonha. Portugal: MCTES/DGES, 2005. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Acordos/Declara%C3%A7%C3%A3o+Bolonha.htm>. Acesso em: jun. 2012.

DECLARAÇÃO de Sorbonne. Lisboa: FENPROF, 2012. Disponível em: <http://www.fenprof.pt/DynaData?SM_Doc/Mid_132/Doc_597/Anexos/Decalaracao%20da%20Sorbonne.pdf>. Acesso em: jun. 2000.

DEETZ, S. The micro-politics of identity formation in the workplace: the case of a knowledge intensive form. *Human Studies*, n. 17, p. 23-44, 1994.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. *In*: CHANLAT, J. F. (Org.). *O indivíduo nas organizações*: dimensões esquecidas. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1993. v. I.

DESCHAMPS, J. C. et al. *Vies sociales*: l'identité sociale - la construction de l'individu dans les relations entre groupes. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

DUBAR, C. *La socialisation*: construction des identités sociales et professionnelles. 2. ed. Paris: Armand Colin, 1996 e 1991.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto, 1997.

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In:* CANÁRIO, R. Formação e situações de trabalho. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 43-52.

DUBAR, C. *A Socialização*. A construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUTRA, J. S. Carreiras paralelas: uma proposta de revisão da administração de carreiras. *Revista de Administração*. São Paulo, v. 27, n. 4, p. 65-73, 1992. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=375>. Acesso em: 17 nov. 2008.

DUTRA, Joel Souza. *Administração de carreiras:* uma proposta para repensar a administração de pessoas. São Paulo: Atlas, 1997.

DUTTON, J.; DUKERICH, J. Keeping na eye on the mirror: image and identity in orgational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34, 517-554, 1991.

ENRIQUEZ, E. L'Entreprise Comme Lien Social. Un Colosse aux Pieds D'Argile. *In*: SAINSANLIEU, R. (Dir.). *L'Entreprise in affaire de sociétés*. Paris: Presses de la Foundation National de Science Politique, 1992.

ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinâmica social. *In*: MACHADO, M. et al. (Org.). *Psicossociologia*: análise social e intervenção. Petrópolis: Vozes, 1994.

ENRIQUEZ, Eugène. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. *Revista de Administração de Empresas,* São Paulo, v. 37, n. 1, p. 18-29, jan./mar. 1997.

ENRIQUEZ, E. Perda do Trabalho, perda da identidade. *In*: NABUCO, M. R.; NETO, A. C. (Orgs.). *Relações de trabalho contemporâneas*. Belo Horizonte: Instituto de Relações de Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 1999.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., v. 4, p. 109-139, 1991.

ERICKSON, E. H. *Identity and the life cycle.* London: W. W. Norton & Company, 1994.

FAVERO, Ma. De Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade.* Petrópolis: Vozes, 1989.

FAVERO, Ma. De Lourdes A. *Da universidade modernizada a universidade disciplinada.* Atkon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? *In*: MASETTO, M.T. (Org.). *Docência na universidade.* 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FERNANDES, M. E. Os paradoxos do processo identificatório na trajetória de diretores, gerentes e técnicos de duas empresas multinacionais de tecnologia. Enanpad (Encontro Científico de Administração), 33., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Enanpad, 2009.

FERNANDES, M. E.; MARQUES, A. L.;CARRIERI, P. Identidade organizacional e os componentes do processo de identificação: uma proposta de integração. Idéias, debates e inovações em administração contemporânea. Cadernos EBAPE, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas. v. VII, n. 4. p. 13-28, 2009.

FERNANDES, M. E.; MARQUES, A.L.; ROCHA, M., A interdependência entre os processos de socialização e identificação afetando a realidade subjetiva das pessoas e a trajetória das próprias organizações. Enanpad (Encontro Científico de Administração), 33., 2009,São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2009.

FERREIRA, May Guimarães. *Concepções de subjetividade em psicologia.* Campinas: Pontes, Maranhão: CEFET, 2000.

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

FREITAS, Lenita de Azeredo. *E uma carreira profissional sólida se desmancha no ar...:* um estudo psicossocial da identidade. Taubaté: Cabral, 1997.

FREITAS, M. E. de. *Cultura organizacional:* identidade, sedução e carisma? 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

GAULEJAC, V. Identité. *In*: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. (Orgs.). *Vocabulaire e psychosociologie*: références et positions. Toulouse: Érès, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior.* São Paulo: Atlas, 2006.

GIOIA, D. A. The stte of the art in organizational social cognition: a personal view. *In*: SIMS Jr., H. P.; GIOIA, D. A. (Eds.). *The thinking organization.* San Francisco: Jossey-Bass, 1986a. p. 336-356.

GIOIA, D. A. Symbols, scripts and sensemaking: creating meaning in the organizational experience. *In*: SIMS Jr., H. P.; GIOIA, D. A. (Eds.). *The thinking organization*. San Francisco: Jessey-Bass, 1986b. p.49-74.

GIOIA, D. From individual to organizational identity. *In*: WHETTEN, D.; GODFREY, P. *Identity in organizations*. London: Sage Publications, 1998.

GIOIA, D.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. Organizational identity, image and adaptive instability. *The Academy of Management Review*, n. 25, 1, p. 63-81, 2000.

GIOIA, D. A.; THOMAS, J. B. Identity, image and issue interpretation: ensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quaterly*, 41, 370-403, 1996.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in every day life*. New York: Doubleday, 1959.

GOFFMAN, E.. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, E. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

GOULART, I. *Identidade e subjetividade na gestão de pessoas*. Curitiba: Editora Afiliada ABDR. 2007.

GREENHAUS, J. H. et al. *Career management*. 3. ed. Orlando: Harcourt, 1999.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A.; GODSHALK, V. M. *Career management*. Orlando, FL: Harcourt, 1999.

GREY, C. Career as a project of the self and labour process discipline. *Sociology*, v. 28 n. 2, 1994.

GUSTAVSSON, B. The Ethics of Managing Corporate Identity. Sage Publications New Delhi/Thousand Oaks/London. *Journal Of Human Values*. 11:1, 2005.

HALL, D. T. *Career in organizations*. Pacific Palisades, CA: Goodyear, 1976.

HALL, D. T. Preface. *In:* HALL, D.; Associates. *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1986.

HALL, D. T. Preface. *In:* HALL, D.; Associates. *The career is dead* - long live the career. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.

HALL, Douglas T. *Careers in and out of organizations*. London: Sage Publications, 2003.

HALL, Douglas T.; MOSS, Jonathan E. The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, v. 26, n. 3, p. 22-37, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R.E.; TATHAM, R.L.; BLACK, W.C. Análise multivariada de dados. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 688 p.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna* – Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HATCH,M.; SCHULZ, M. Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 31, 356-365, 1997.

HATCH, M. J; SCHULTZ, M. (Ed.). *Organizational identity*: a reader. New York: Oxford University, 2004.

HAVILAND, J. M. et al. The place of emotion in identity. *Journal of Research on Adolescence*, n. 4, p. 503-18, 1994.

HEIDEGGER, Martin. *O que é isto – a filosofia?* Identidade e diferença. Tradução de Ernildo Stein. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

HOGG, M. A.; TERRY, D. J. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, jan. 2000.

HOWARD, J. A. Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, n. 26, p. 367-393, 2000.

JO HATCH, M.; SCHULTZ, M. Relation between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing,* v. 31, n. 5/6, p. 356-365, 1997.

KILIMNIK, Zélia M. *Trajetórias e transições de carreiras profissionais em Recursos Humanos.* 2000. Tese (Doutorado) – CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte, 2000.

KILIMNIK, Z. M.; CASTILHO, Isolda de Veloso; SANT`ANNA, Anderson de Souza. Carreiras em transformação e seus paradoxais reflexos nos indivíduos: metáforas de carreira e de competências. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, p. 257-280, 2006.

KILIMNIK, Z. et al. Representações sobre carreira, atividade docente e competências: um estudo com mestrandos em Administração. Área de gestão de pessoas. ENANPAD, 2006, *Anais...* ENANPAD, 2006.

KILIMNIK, Z. M. et al. Career paths, images and anchors: a study with brazilian professionals. *Qualitative Report* (Online), v. 16, p. 147-161, jan. 2011. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-1/kilmnik.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

LACOMBE, B. M. B. A relação indivíduo-organização: é possível não se identificar com a organização? [CD-ROM]. Em Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (Org.). ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2, 2002, Recife. *Anais...* Recife: ENANPAD, 2002.

LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley. *Psicologia social*: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, C. H. P; VIEIRA, A. Do sacrifício ao sacro ofício: um modelo para a compreensão do significado do trabalho. *In:* GOULART, I. B. (Org.). *Temas de psicologia e administração.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LIMA, Maria de Lourdes R. Mudanças qualitativas no conhecimento sobre o trabalho docente. *In*: FAZENDA, Ivani C. A. et al. *Um desafio para a didática*: experiências, vivências, pesquisa. São Paulo: Loyola, 1988.

LINSTEAD, Alison; THOMAS, Robyn. What do you want from me? a poststructuralist feminist reading of middle mangers´ identities. *Culture and Organization*, v. 8, n. 1, p.1-20, 2002.

LOMBARDIA, P. G.; STEIN, G.; PIN, J. R. Politicas para dirigir a los nuevos professionales – motivaciones y valores de la generacion Y. *Documento de Investigación*. DI-753. Mayo, 2008. Disponível em: <http://www.iesep.com/Descargas/spdf/Gratuitos/R130.pdf>. Acesso em: 30 out. 2010.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. *In*: MAZZOTTI, A. J. et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCARELLI, Elisa. Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, Florianópolis: NUP/UFSC, v. 24, n.1, p. 273- 296, jan/jun. 2006.

MACHADO, H. V. Becoming entrepreneurs from identification's pattern. *In*: CSB WORLD CONFERENCE, 2001, Taipei. *Proceedings...* Taipei: [s.n.], 2001.

MACHADO, H. V. A Identidade no Contexto Organizacional: perspectivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição Especial, v.7, p. 51-73, 2003.

MACHADO, Hilka. V.; KOPITTKE, Bruno. A identidade no contexto organizacional: perspectivas múltiplas de estudo. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., Recife. *Anais...* Recife, Observatório da Realidade Organizacional: PROPAD/UFPE: ANPAD, 2002.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. Identidade organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. *Revista de Administração Contemporânea*, Edição especial, p. 35-58, 2001.

MAEL, F.; ASHFORTH, B. E. Alumni and their alma mater: a partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior,* n. 13, p. 103-123, 1992.

MAFFESSOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESSOLI, M. *O tempo das tribos.* 2. ed. São Paulo: Forense Universitária, 1998.

MAFFESSOLI, M. *L'instant eternel.* Paris: Denöel, 2000.

MAIA, Andrea Casa Nova. *APUBH:* 20 anos – História oral do movimento docente da UFMG. Belo Horizonte: APUBH, 1998 e segunda edição, 2003.

MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing*: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação, instrumento de gestão universitária.* Vila Velha, Espírito Santo: Hoper Editora, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, v. 41, n. 9, p.54-969, 1986.

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

MASETTO, Marcos T. *Em sala de aula de 3º grau, ainda se aprende...* Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da FEUSP/USP, São Paulo, 1991.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário.* São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de Marketing*: metodologia, planejamento. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

McDANIELS, C.; GYLBERS, N. C. *Counseling for career development*: theories, resources and practice. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

MEAD, G. *Espíritu, persona e sociedad.* Barcelona: Paidós, 1973.

MIRANDA, C. *Identidade:* síntese das múltiplas identificações. São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1998.

MOESSINGER, P. *Le jeu de l'identité.* Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa.* São Paulo: Pioneira, 2002.

MORIN, E. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55.

MOTTA, Paulo Roberto. Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas. *In*: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Afonso (Org.). *Gestão de carreiras* - dilemas e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2006.

NEUMAN, W.L. *Social research methods*: qualitative and quantitative approaches. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

NICHOLSON, N. Career systems in crisis: change and opportunity in the information age. *Academy of Management Executive*, v. 10, n. 4, p. 40-51, nov. 1996.

NKOMO, Stella M.; COX Jr., Taylor. Diversidade e identidade nas organizações. *In*: CALDAS, Miguel, FACHIN, Roberto, FISCHER, Tânia (Orgs.). *Handbook de estudos organizacionais:* modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. v. 1, p. 334-360.

NKOMO, S. M.; COX Jr., T. Diversity identities in organizational. *In*: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. (Eds.). *Handbook of organization studies*. London: Sage, 2001. p. 338-356.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., v. 4, p. 109-139, 1991a.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991b.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992a. 158 p.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992b.

PAHL, R. *Depois do sucesso* – ansiedade e identidade fin-de-siècle. São Paulo: UNESP, 1997. p. 133-149.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Londres: Sage Publications, 1986.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47(1) jan./abr. 1996.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser Gonçalves; SPINK, Peter Kevin. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação v. I).

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PRATT, M. G. The good, the bad and the ambivalent: managing identification among amway distributors. *Administrative Science Quarterly*, p. 456-498, 2000.

PRATT, M. G.; FOREMAN, P. O. Classifying managerial responses to multiple organizational identities. *The Academy of Management Review*, v. 25, 1, p. 18-42, 2000.

RICOUER, P. *O si mesmo como um outro*. São Paulo: Papirus, 1990.

RUANO-BORBALAN, J. *L'Identité*: l'individu, le groupe, la société. Paris: Éditions Sciences Humaines, 1998.

RUBEM ALVES. *A didática e a formação dos educadores em diferentes abordagens pedagógicas*. 1998. Disponível em: <http://www2.ufpa.br/quimdist/livro_novo/didatica_geral/Didatica%20Geral_Pratica_Ensino_Vol_1/Aula_02.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

SAINSANLIEU, R. *Identité au travail les effets culturels de l'organisation*. Paris: Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques, 1977.

SAINSANLIEU, R. *L'identité au travail*. 2. ed. Paris: Presses de La FNSP, 1985.

SAINSANLIEU, R. *Sociologie de l'organization et de l'entreprise*. Paris: Presses de la FNSP/Dalloz, 1987.

SAINSANLIEU, R. L'identité au travail: une expérience partagée. *In*: FRANCFORT, J. et al. *Les mondes sociaux de l'entreprise*. Paris: Sociologie Économique, 1995.

SAINSANLIEU, R. *Sociologia da empresa*. Organização, cultura e desenvolvimento. Tradução de Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. 530p. Título original: Sociologie de L'enterprise.

SCHEIBLE, A., *Comprometimento no trabalho*: um estudo de caso de suas relações com desempenho e práticas de gestão. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, 2004.

SCHEIN, Edgar Henry. *Planejamento e desenvolvimento de recursos humanos*: fatores de eficácia das organizações. Rio de Janeiro: INCISA, 1978.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquire. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2000. p. 189-213.

SCOTT, S. G.; LANE, V. R.. A stakeholder approach to organizational identity. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 43-62, 2000.

SENNETT, Richard. *O flexível ser humano*: a cultura do novo capitalismo. Berlim: [s.n.], 1999.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, edições de 2002 e 2001.

SEMINÁRIO REDESTRADO – Nuevas Regulaciones En América Latina Buenos Aires: *TEORIA & EDUCAÇÃO*, Porto Alegre, Pannonica Ed. Ltda., N º 4, 1991. VII 3, 4 Y 5 de julio de 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "modelo CAPES de avaliação" – é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SILVA, M. M. Programa de trainee: uma questão de "currículo". *Boletim do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2. maio/ago. 2000.

SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. Mudança organizacional e as múltiplas relações que afetam a reconstrução das identidades dos indivíduos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. *Anais*... Salvador, 2002.

SIMPSON, B.; CARROLL, B. Re-viewing 'role' in processes of identity construction. *Organization*, v. 15 (1), p. 29-50, jan. 2008.

SOARES, Magda B. didática: uma disciplina em busca de sua identidade. ANDE, São Paulo, v. 5, no. 9, p. 39-42, 1985.

SOUZA SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice:* o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Perspectiva, 1991.

TAJFEL, Henri. *Grupos humanos e categorias sociais.* Estudos em psicologia social. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 1 e 2.

TAJFEL, H.; TURNER, J. C. The social identity theory of inter group behavior. *In*: WRCHEL, S.; AUSTIN, W. G. *Psychology of inter group relations*. Chicago: Nelson-Hale Publishers, 1986.

TANURE, B.; CARVALHO NETO, A.; ANDRADE, J. *Executivos sucesso e (in)felicidade.* Rio de Janeiro: Campus, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TOLEDO, S.; BULGACOV, Y. Cultura organizacional e identidade: implicações dos ritos de passagem na identidade de jovens executivos *trainees* em uma organização multinacional. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENANPAD, 2004.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais.* 1. ed. 7ª imp., São Paulo: Atlas, 1987.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e *baby boomers*. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CD-ROM.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração.* São Paulo: Atlas, 2010.

WALLACE, J. E. Professional and organizational commitment: compatible or incompatible? *Journal of Vocational Behavior*, v. 42, p. 333-349, 1993.

WHETTEN, D.; GODFREY, P. *Identity in organizations*. London: Sage Publications, 1998.

WORCHEL, S. Social identity and individual productivity within groups. *British Journal of Social Psychology*, n. 37, p. 389-413, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença:* a perspectiva dos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

YBEMA, S. et al. Articulating identities. *Human Relations*, v. 62: p. 299-322, mar. 2009.

YIN, Robert K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário:* seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo dos Docentes Entrantes

APÊNDICE B – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo de Docentes com 5 Anos e com 20 Anos de Trabalho

APÊNDICE C – Modelo de Questionário Aplicado ao Grupo de Professores com 30 Anos de Experiência

QUESTIONÁRIO DE TESE: CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Caros colegas,
Esse questionário é a primeira parte da pesquisa de campo da tese de doutorado em Administração de Empresas, na área de Gestão de Pessoas – comportamento, intitulada Construções e reconstruções de identidades profissionais na carreira de docente superior em escolas públicas. Esse instrumento visa buscar dados sobre as perspectivas de identidade e carreira dos profissionais da docência universitária. Oportuniza, ainda, uma análise de trajetórias de carreiras docentes de ensino superior hoje, e envolve representantes das várias áreas do conhecimento. Para a realização dessa pesquisa já foram realizados os procedimentos de autorização pelo COEP (Conselho de Ética em Pesquisa). As respostas serão analisadas de forma quantitativa e qualitativa e seu uso será exclusivamente para fins dessa pesquisa, garantindo, para isso, o sigilo e anonimato. Agradeço desde já sua participação e coloco-me à disposição para esclarecimentos e discussão de dados obtidos.
Maria Regina

Objetivos propostos na tese:
Analisar como acontecem as construções e reconstruções da identidade profissional nas escolhas de carreira docente de professores universitários em instituições públicas.

Objetivos específicos:
1. identificar as características dos docentes universitários em quatro diferentes momentos da trajetória de carreira: entrantes, com 5 anos de experiência, com 20 anos e com mais de 30 anos na academia;
2. analisar as escolhas e direcionamentos de carreira docente dos participantes;
3. caracterizar e analisar as construções de identidades profissionais dos participantes;
4. estabelecer uma relação entre os objetivos 2 e 3.

Idade:

área de atuação:

sexo:

- [ ] feminino
- [ ] masculino

Curso stritu senso em andamento:

Já cursou ou está cursando Didática do Ensino Superior como disciplina da pós graduação?

- [ ] sim
- [ ] não

1. Você é graduado em _____ no ano de _____

2. Conte, em algumas linhas: A) sobre sua entrada na faculdade B) e sobre sua escolha pela carreira acadêmica.

3. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(a) logo após a graduação

- [ ] sem experiência anterior no mercado de trabalho
- [ ] com experiência simultânea no mercado de trabalho

4. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(b) depois da graduação e com

- [ ] até 2 anos de mercado de trabalho
- [ ] mais de 2 anos de mercado de trabalho

5. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:

- [ ] (c) depois da especialização sem experiência no mercado de trabalho
- [ ] (d) depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho
- [ ] (e) depois do mestrado sem experiência no mercado de trabalho
- [ ] (f) depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho
- [ ] (g) depois do doutorado sem experiência no mercado de trabalho
- [ ] (h) depois do doutorado com experiência no mercado de trabalho
- [ ] Outro:

6. A escolha de sua formação acadêmica foi
(você poderá marcar mais de uma opção)

- [ ] (a) feita por você mesmo(a)
- [ ] (b) influenciada pelos pais
- [ ] (c) influenciada por amigos
- [ ] (d) influenciada por renda vislumbrada do profissional
- [ ] (e) influenciada por status estimado do profissional
- [ ] (f) influenciada por facilidades no vestibular

- [ ] (g) influenciada por facilidades de localização da escola
- [ ] (h) influenciada por facilidades suas em disciplinas cursadas anteriormente
- [ ] (i) consciente
- [ ] (j) por sorte
- [ ] (k) por falta de opção
- [ ] Outro:

7. Cite 3 fatos/valores decisivos em sua escolha profissional docente (em ordem de importância) e a repercussão para sua vida pessoal.

responda: 1.....porque....;2....porque....;3.....porque.....

8. Você já teve algum emprego antes de ingressar na academia?

- [ ] sim
- [ ] não

9. Se sua resposta foi afirmativa, você mudou

- [ ] (a) espontaneamente
- [ ] (b) involuntariamente
- [ ] (c) porque adquiriu novas titulações
- [ ] (d) para progredir na carreira
- [ ] (e) por vocação
- [ ] Outro:

10. Você planejou ser professor universitário?

- [ ] sim
- [ ] não

11. Em caso positivo, você acredita estar cumprindo ou a caminho de cumprir o que planejou

- [ ] (a) exatamente
- [ ] (b) de forma relativamente precisa
- [ ] (c) diferente do planejado, mas na mesma linha de atividades
- [ ] (d) não está cumprindo; nesse caso, por que? justifique em outro
- [ ] Opção 5

☐ Outro:

12. Você se mira em algum profissional para desenvolver suas habilidades, conhecimentos e atitudes na sua atuação profissional docente?

☐ sim

☐ não

13. Em caso positivo, essa(s) pessoa(s) são:

☐ (a) de sua família

☐ (b) seus ex professores

☐ (c) seus professores atuais

☐ (d) amigos

☐ (e) autores

☐ (f) profissionais que você conheceu em trabalho

☐ Outro:

14. Você considera que seu compromisso hoje, na preparação para a docência universitária é

☐ para com sua carreira

☐ para com a instituição onde trabalha(rá)

☐ para com o seu crescimento profissional

☐ Outro:

15. Ao ingressar para a docência universitária, o investimento na preparação para a docência ocupa qual porcentagem de tempo em relação à sua vida como um todo?

☐ (a) 20% do seu dia

☐ (b) 40% do seu dia

☐ (c) 60% do seu dia

☐ (d) 80% do seu dia

☐ (e) não tenho idéia

☐ Outro:

16. Qual das porcentagens acima você acredita que destinará à sua atividade docente quando sua ocupação principal for essa?

☐ a

☐ b

☐ c

☐ d

☐ e

☐ Outro:

17. Você já pensou em deixar a sua escolha profissional de docente do ensino superior?

☐ sim

☐ não

18. Se sua resposta foi afirmativa, você

☐ (a) tem também formação para outro tipo de atuação profissional

☐ (b) terá que buscar novas formações para sua outra função

☐ (c) acredita que pode aprender fazendo

☐ (d) acredita que perderá muito

☐ (e) apenas está confuso sobre sua escolha

☐ (f) acredita que ganhará mais

☐ Outro:

19. A docência é sua _____ oportunidade de trabalho

☐ 1a

☐ 2a

☐ 3a

☐ 4a ou mais

20. Cite 3 palavras que você incluiria em uma definição de carreira de sucesso para você:

21. Você se vê daqui a 8 anos:

☐ (a) como professor universitário

☐ (b) como professor universitário em nível avançado

☐ (c) como professor universitário em atividade de coordenação/administrativa

☐ (d) como profissional fora da docência na área de conhecimentos de sua pós- graduação

☐ (e) como professor universitário e profissional de mercado

☐ Outro:

22. O que significa carreira de sucesso para você?

23. Em relação ao seu trabalho, você acha que o mais importante
(pode marcar mais de uma opção)

- [ ] (a) é a tarefa que você executa
- [ ] (b) são os resultados que alcança
- [ ] (c) são as suas relações pessoais
- [ ] (d) são as suas relações profissionais
- [ ] (e) são as oportunidades de crescimento
- [ ] (f) são as recompensas materiais
- [ ] (g) são as recompensas simbólicas
- [ ] (h) é a sua importância para a empresa/instituição
- [ ] (i) é a sua importância para as pessoas para quem trabalha
- [ ] Outro:

24. Na docência universitária você pretende

- [ ] (a) a rede pública
- [ ] (b) a rede particular
- [ ] (c) a dedicação somente à pesquisa
- [ ] (d) a dedicação somente ao magistério
- [ ] (e) não pensei nisso
- [ ] (f) tanto faz

25. As características atuais de mercado de trabalho influenciam suas opções de carreira?

- [ ] sim
- [ ] não

26. Identifique e enumere 3 recompensas positivas na carreira docente, na sua percepção, em ordem de prioridade:

27. Você as considera motivadoras ou estimuladoras de sua escolha para a docência universitária?

- [ ] sim
- [ ] não

28. E 3 conflitos, na sua percepção sobre a carreira docente universitária:

29. Em relação às suas experiências e pretensões profissionais

- [ ] (a) você pretende dedicar-se exclusivamente à docência universitária
- [ ] (b) você está abrindo novas opções, mas não pretende dedicar-se à docência universitária
- [ ] (c) você pretende conjugar a docência universitária com outra atividade
- [ ] (d) você já era docente universitário antes do mestrado/doutorado
- [ ] (e) você deixou o mercado de trabalho para ingressar na docência universitária
- [ ] Outro:

30. Identifique e enumere 5 palavras que possam responder à pergunta: "Quem é você?" de forma mais adequada.

31. Essas características estão presentes em sua atuação profissional como mestrando/doutorando?

- [ ] sim
- [ ] não

32. O curso de mestrado/doutorado como formador de docentes universitários trouxe mudanças para a sua pessoa?

- [ ] sim
- [ ] não

33. Em caso afirmativo, essas mudanças envolvem:
(você pode marcar mais de uma opção)

- [ ] (a) conhecimentos
- [ ] (b) habilidades
- [ ] (c) atitudes/valores
- [ ] (d) desenvolvimento de habilidades relacionais
- [ ] (e) ampliação de possibilidades
- [ ] (f) visão de mundo
- [ ] (g) visão humana
- [ ] (h) articulações políticas
- [ ] (i) ambição
- [ ] (j) status
- [ ] (k) finanças
- [ ] Outro:

34. Cite 5 palavras que caracterizem o docente universitário em sua percepção:

35. Coloque letra P para as características que definiriam o professor e letra E para as que definiriam o educador, ou os dois na sua percepção:

- [ ] P transmite conhecimentos aos alunos
- [ ] E transmite conhecimentos aos alunos
- [ ] P E transmite conhecimentos aos alunos
- [ ] P busca conhecer as necessidades dos alunos
- [ ] E busca conhecer as necessidades dos alunos
- [ ] P E busca conhecer as necessidades dos alunos
- [ ] P pesquisa e cria novos conhecimentos
- [ ] E pesquisa e cria novos conhecimentos
- [ ] P E pesquisa e cria novos conhecimentos
- [ ] P elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem
- [ ] E elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem
- [ ] P E elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem
- [ ] P busca conhecer os alunos e o contexto
- [ ] E busca conhecer os alunos e o contexto
- [ ] P E busca conhecer os alunos e o contexto

- [ ] P usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo
- [ ] E usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo
- [ ] P E usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo
- [ ] P trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido
- [ ] E trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido
- [ ] P E trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido
- [ ] P trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas
- [ ] E trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas
- [ ] P E trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas
- [ ] P considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento
- [ ] E considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento
- [ ] P E considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento
- [ ] P usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos
- [ ] E usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos
- [ ] P E usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos
- [ ] P vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor
- [ ] E vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor
- [ ] P E vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor
- [ ] P atualiza constantemente seus conhecimentos
- [ ] E atualiza constantemente seus conhecimentos
- [ ] P E atualiza constantemente seus conhecimentos
- [ ] P independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade
- [ ] E independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade
- [ ] P E independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade
- [ ] P aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo
- [ ] E aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo
- [ ] P E aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo
- [ ] P sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar
- [ ] E sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar
- [ ] P E sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar

36. Você acredita que o docente universitário deva ser
justifique sua resposta em outros

- [ ] um professor
- [ ] um educador
- [ ] Outro:

37. Você considera a atuação como professor universitário

- [ ] (a) uma carreira?
- [ ] (b) ou um momento/estágio em sua carreira?
- [ ] Outro:

38. Cite 3 aspectos/ fatos que demonstrem que você se identifica com a atividade de professor universitário.

40. Você se vê como um(a) docente universitário(a):

- [ ] (a) identificado(a) com a atividade
- [ ] (b) a caminho de identificação com a atividade
- [ ] (c) aproveitando uma oportunidade
- [ ] (d) realizando um sonho
- [ ] (e) tendo que se ajustar pessoalmente a demandas profissionais
- [ ] (f) sem opções, por isso docente universitário
- [ ] (g) refugiando-se do mercado de trabalho em outras atividades
- [ ] (h) não identificado(a)
- [ ] Outro:

39. De acordo com sua experiência atual na docência universitária, você

- [ ] gosta dessa docência?
- [ ] não gosta?
- [ ] acha interessante mas não se sente completo
- [ ] não pensou ainda
- [ ] Outro:

41. Se você estabelecesse porcentagens sobre os processos e fatores de influência sobre o seu desempenho profissional, como distribuiria?

você deve colocar na sequência, as porcentagens correspondentes aos itens e a soma deverá dar 100%: A: ___% características pessoais; B: ___% influência organizacional; C: ___% influência familiar; D: ___% influência da formação acadêmica; E: ___% influência dos valores pessoais; F: ___% necessidade financeira; G: ___% necessidade de status; H: ___% relacionamento positivo; I: ___% bom uso de oportunidades junto ao poder; J: ___% outro_____.

42. Se você fosse seu aluno, que nota daria para você, como professor, de 0 a 10?

43. Em relação à pergunta 42, apresente 3 palavras que resumam sua justificativa

44. Se você fosse seu coordenador, que nota daria a você, como professor, de 0 a 10?

45. Em relação à pergunta 44, apresente 3 palavras que resumam sua justificativa

46. Em relação à sua escolha pela docência universitária você está:
você poderá marcar mais de uma opção

- [ ] feliz
- [ ] animado
- [ ] preocupado
- [ ] motivado
- [ ] insatisfeito
- [ ] decepcionado
- [ ] sentindo-se identificado
- [ ] sentindo-se despreparado
- [ ] sentindo-se preparado
- [ ] Outro:

Enviar

Tecnologia Google Docs

Denunciar abuso-Termos de Serviço-Termos Adicionais

Formulário Questionário de tese - docentes universitários com 5 ou 20 anos de experiência

Esse questionário visa obter dados para a pesquisa de campo de minha tese de doutorado cujo título é: "Construções e reconstruções de identidades profissionais de docentes universitários de instituições públicas". A pesquisa abrangerá 4 segmentos: os entrantres (mestrandos e doutorandos), os docentes com 5 anos, com 20 anos de atividade e os professores com trinta anos ou mais de trabalho. O uso dos dados será exclusivamente para essa finalidade e o sigilo será preservado. Agradeço desde já a sua participação que, tenho certeza, será enriquecedora.
Maria Regina

Idade: ..... anos

sexo:

- masculino
- feminino

área de atuação:

universidade pública e cidade onde atua:

Já cursou Didática do Ensino Superior como disciplina da graduação?

- sim
- não

Já cursou Didática do Ensino Superior como disciplina da pós graduação?

- sim
- não

1. Você é graduado em

2. sua graduação foi no ano de

3. Conte, em algumas linhas:
A) sobre sua entrada na faculdade como aluno(a)

3. Conte, em algumas linhas:
B) e sobre sua escolha pela carreira acadêmica, como professor(a)

A questão 4 deverá ser respondida após verificação das letras A B e as outras. 4.A. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(a) logo após a graduação

- sem experiência anterior no mercado de trabalho
- com experiência simultânea no mercado de trabalho

4.B. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(b) depois da graduação e com

- até 2 anos de mercado de trabalho
- mais de 2 anos de mercado de trabalho

4. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:

- (c) depois da especialização sem experiência no mercado de trabalho
- (d) depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho
- (e) depois do mestrado sem experiência no mercado de trabalho
- (f) depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho
- (g) depois do doutorado sem experiência no mercado de trabalho
- (h) depois do doutorado com experiência no mercado de trabalho

5. Essa questão você deverá responder colocando no espaço de respostas as letras que correspondem ao que é a sua percepção. A escolha de sua formação acadêmica foi
(a) feita por você mesmo(a) (b) influenciada pelos pais (c) influenciada por amigos (d) influenciada por renda vislumbrada do profissional (e) influenciada por status estimado do profissional (f) influenciada por facilidades no vestibular (g) influenciada por facilidades de localização da escola (h) influenciada por facilidades suas em disciplinas cursadas anteriormente (i) consciente (j) por sorte (k) por falta de opção (l) _____

6. Cite 3 fatos/valores decisivos em sua escolha profissional docente (em ordem de importância) e a repercussão para sua vida pessoal.

1.....2.....3.....

7. Você já teve algum emprego antes de ingressar na academia?

- sim
- não

8. Se sua resposta foi afirmativa, você mudou

- (a) espontaneamente
- (b) involuntariamente
- (c) porque adquiriu novas titulações
- (d) para progredir na carreira
- (e) por vocação
- Outro:

9. Você planejou ser professor universitário?

- sim
- não

10. Em caso positivo, você acredita estar cumprindo ou a caminho de cumprir o que planejou

- (a) exatamente
- (b) de forma relativamente precisa
- (c) diferente do planejado, mas na mesma linha de atividades
- (d) não está cumprindo

11. No caso de sua resposta ter sido positiva, justifique sua resposta.

12. Você se mira em algum profissional para desenvolver suas habilidades, conhecimentos e atitudes na sua atuação profissional docente?

- sim
- não

13. Em caso positivo, essa(s) pessoa(s) são:

- (a) de sua família
- (b) seus ex professores
- (c) seus professores atuais
- (d) amigos
- (e) autores
- (f) profissionais que você conheceu em trabalho
- Outro:

14. Você considera que seu compromisso hoje, na preparação para a docência universitária é para

- com a sua carreira
- para com a instituição onde trabalha
- para com o seu crescimento profissional

15. Ao ingressar para a docência universitária, o investimento na preparação para a docência ocupava qual porcentagem de tempo em relação à sua vida como um todo?

- (a) 20% do seu dia
- (b) 40% do seu dia
- (c) 60% do seu dia
- (d) 80% do seu dia
- (e) não tenho idéia

16. Qual das porcentagens acima você acredita hoje que destina à sua atividade docente como sua ocupação principal?

- a
- b

- c
- d
- e

17. Você já pensou em deixar a sua escolha profissional de docente do ensino superior?

- sim
- não

18. Se sua resposta foi afirmativa, você

- (a) tem também formação para outro tipo de atuação profissional
- (b) terá que buscar novas formações para sua outra função
- (c) acredita que pode aprender fazendo
- (d)acredita que perderá muito
- (e) apenas está confuso sobre sua escolha
- (f) acredita que ganhará mais
- Outro:

19. A docência é sua _____ oportunidade de trabalho

- 1a.
- 2a.
- 3a.
- 4a. ou mais

20. Cite 3 palavras que você incluiria em uma definição de carreira de sucesso para você.

21. Você se vê daqui a 8 anos:

- (a) como professor universitário
- (b) como professor universitário em nível avançado
- (c) como professor universitário em atividade de coordenação/administrativa
- (d) como profissional fora da docência na área de conhecimentos de sua pós- graduação
- (e) como professor universitário e profissional de mercado
- (f) aposentado(a)

◯ Outro:

22. O que significa carreira de sucesso para você?

23. Essa questão você deverá responder colocando no espaço de respostas as letras que correspondem ao que é a sua opção. Em relação ao seu trabalho, você acha que o mais importante
(a) é a tarefa que você executa (b) são os resultados que alcança (c) são as suas relações pessoais (d) são as suas relações profissionais (e) são as oportunidades de crescimento (f) são as recompensas materiais (g) são as recompensas simbólicas (h) é a sua importância para a empresa/instituição (i) é a sua importância para as pessoas para quem trabalha (j) _____

24. Na docência universitária você pretende(ia)

◯ (a) a rede pública

◯ (b) a rede particular

25. Na docência universitária você pretende(ia)

◯ (a) a dedicação somente à pesquisa

◯ (b) a dedicação somente ao magistério

◯ (c) não pensei nisso

◯ (d) tanto faz

◯ (d) tanto faz

◯ (e) dedicação ao magistério e à pesquisa

26. As características atuais de mercado de trabalho influenciam suas opções de carreira?

◯ sim

◯ não

27. Identifique e enumere 3 recompensas positivas na carreira docente, na sua percepção, em ordem de prioridade:

1....2....3....

28. Você as considera motivadoras / estimuladoras de sua escolha para a docência universitária?

- sim
- não

29. E 3 conflitos, na sua percepção sobre a carreira docente universitária:

1...2...3...

30. Você teve na sua trajetória docente algum impedimento de saúde, ou acidentes ou outros que o impedissem ainda que temporariamente de atuar?

- sim
- não

31. Em caso positivo, qual e como lidou com ele?

32. Em relação às suas experiências e pretensões profissionais,

- (a) você pretende dedicar-se exclusivamente à docência universitária
- (b) você está abrindo novas opções, mas não pretende dedicar-se à docência universitária
- (c) você pretende conjugar a docência universitária com outra atividade
- (d) você já era docente universitário antes do mestrado/doutorado
- (e) você deixou o mercado de trabalho para ingressar na docência universitária

Outro:

33. Identifique e enumere 5 palavras que possam responder à pergunta: "Quem é você?" de forma mais adequada.

34. Essas características estão presentes em sua atuação profissional como docente universitário?

sim

não

35. O curso de mestrado/doutorado como formador de docentes universitários trouxe mudanças para a sua pessoa?

sim

não

36. Essa questão você deverá responder colocando no espaço de respostas as letras que correspondem ao que é a sua opção. Em caso afirmativo, essas mudanças envolvem:
(a) conhecimentos (b) habilidades (c) atitudes/valores (d) desenvolvimento de habilidades relacionais (e) ampliação de possibilidades (f) visão de mundo (g) visão humana (h) articulações políticas (i) ambição (j) status (k) finanças (l) _____

37. Cite 5 palavras que caracterizem o docente universitário em sua percepção:

38. Identifique as letras das afirmativas que referem-se à sua noção de professor, não de educador. Coloque essas letras no espaço de respostas.

(a) transmite conhecimentos aos alunos; (b)busca conhecer as necessidades dos alunos; (c) pesquisa e cria novos conhecimento; (d)elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem; (e) busca conhecer os alunos e o contexto; (f)usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo; (g) trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido; (h) trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas; (i) considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento; (j) usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos; (k) vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor; (l) atualiza constantemente seus conhecimentos; (m) independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade; (n) aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo; (o) sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar.

38. Identifique as letras das afirmativas que referem-se à sua noção de educador, não de professor. Coloque essas letras no espaço de respostas.

(a) transmite conhecimentos aos alunos; (b)busca conhecer as necessidades dos alunos; (c) pesquisa e cria novos conhecimento; (d)elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem; (e) busca conhecer os alunos e o contexto; (f)usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo; (g) trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido; (h) trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas; (i) considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento; (j) usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos; (k) vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor; (l) atualiza constantemente seus conhecimentos; (m) independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade; (n) aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo; (o) sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar.

39. Você acredita que o docente universitário deva ser

- ○ um professor
- ○ um educador

40. Em relação à questão anterior, justifique sua resposta.

41. Você considera a atuação como professor universitário

- (a) uma carreira
- (b) ou um momento/estágio em sua carreira

42. Cite 3 aspectos/ fatos que demonstrem que você se identifica com a atividade de professor universitário.

43. De acordo com sua experiência atual na docência universitária, você

- gosta dessa docência?
- não gosta?
- acha interessante mas não se sente completo
- não pensou ainda
- Outro:

44. Você se vê como um(a) docente universitário(a):

- (a) identificado(a) com a atividade
- (b) a caminho de identificação com a atividade
- (c) aproveitando uma oportunidade
- (d) realizando um sonho
- (e) tendo que se ajustar pessoalmente a demandas profissionais
- (f) sem opções, por isso docente universitário
- (g) refugiando-se do mercado de trabalho em outras atividades
- (h) não identificado(a)
- Outro:

45. Se você estabelecesse porcentagens sobre os processos e fatores de influência sobre o seu desempenho profissional, como distribuiria? O total deve ser igual a 100:

___% características pessoais; ___% influência organizacional; ___% influência familiar; ___% influência da formação acadêmica; ___% influência dos valores pessoais; ___% necessidade financeira; ___% necessidade de status; ___% relacionamento positivo; ___% bom uso de oportunidades junto ao poder; ___% outro_____; Total: 100%.

46. Se você fosse seu aluno, que nota daria para você, como professor, de 0 a 10?

47. Apresente 3 palavras que resumam sua justificativa.

48. Se você fosse seu coordenador, que nota daria a você, como professor, de 0 a 10?

49. Apresente 3 palavras que resumam sua justificativa.

50. Em relação à sua escolha pela docência universitária você está:

- [ ] feliz
- [ ] animado
- [ ] preocupado
- [ ] motivado
- [ ] insatisfeito
- [ ] decepcionado

- [ ] sentindo-se identificado
- [ ] sentindo-se despreparado
- [ ] sentindo-se preparado
- [ ] realizado
- [ ] Outro:

51. Sugira uma questão essencial sobre a docência universitária pública.

Enviar

Tecnologia Google Docs

Denunciar abuso-Termos de Serviço-Termos Adicionais

Formulário Questionário para docentes universitários de instituições públicas com 30 anos ou mais de atividade

Esse questionário tem como objetivo obter dados para a pesquisa de campo de minha tese de doutorado que tem como título: "Construções e reconstruções de identidades profissionais de docentes universitários públicos em suas trajetórias de carreira". A coleta será realizada com uma amostra de 4 segmentos de professores: os entrantes - mestrandos e doutorandos; os docentes com 5 ou 20 anos de experiência e os professores com 30 anos ou mais de atuação, esse último com organização da técnica de memória, com parte dirigida em múltipla escolha e parte com questões abertas. Os dados obtidos serão usados exclusivamente para essa finalidade e seu sigilo será garantido. Agradeço desde já a sua participação que muito colntribuirá para esse trabalho.
Maria Regina

Idade: ..... anos

Sexo:

- masculino
- feminino

área de atuação:

universidade pública onde atua e cidade onde se localiza:

Já cursou Didática do Ensino Superior como disciplina da graduação?

- sim
- não

Já cursou Didática do Ensino Superior como disciplina da pós graduação?

- sim
- não

1. Você é graduado em

2. Sua graduação foi no ano de

3. seu mestrado foi concluído no ano de

4. seu doutorado foi concluído no ano de

5. Conte, em algumas linhas:
A) sobre sua entrada na faculdade como aluno(a)

5. Conte, em algumas linhas:
B) e sobre sua escolha pela carreira acadêmica, como professor(a)

A questão 6 deverá ser respondida após verificação das letras A B e as outras. 6A. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(a) logo após a graduação

- [ ] sem experiência anterior no mercado de trabalho
- [ ] com experiência simultânea no mercado de trabalho
- [ ] Outro:

6B. Sua entrada para a carreira docente universitária foi:
(b) depois da graduação e com

- [ ] até 2 anos de mercado de trabalho
- [ ] mais de 2 anos de mercado de trabalho
- [ ] Outro:

6. Sua entrada para a carreira docente universitária foi

- (c) depois da especialização sem experiência no mercado de trabalho
- (d) depois da especialização com outras experiências no mercado de trabalho
- (e) depois do mestrado sem experiência no mercado de trabalho
- (f) depois do mestrado com experiência no mercado de trabalho
- (g) depois do doutorado sem experiência no mercado de trabalho
- (h) depois do doutorado com experiência no mercado de trabalho

7. A escolha de sua formação acadêmica foi:

- [ ] (a) feita por você mesmo(a)
- [ ] (b) influenciada pelos pais
- [ ] (c) influenciada por amigos
- [ ] (d) influenciada por renda vislumbrada do profissional
- [ ] (e) influenciada por status estimado do profissional
- [ ] (f) influenciada por facilidades no vestibular
- [ ] (g) influenciada por facilidades de localização da escola
- [ ] (h) influenciada por facilidades suas em disciplinas cursadas anteriormente
- [ ] (i) consciente
- [ ] (j) por sorte
- [ ] (k) por falta de opção
- [ ] Outro:

8. Cite 3 fatos/valores decisivos em sua escolha profissional docente (em ordem de importância) e a repercussão para sua vida pessoal.

9. Você já teve algum emprego antes de ingressar na academia?

- sim
- não

10. Se sua resposta foi afirmativa, você mudou

- (a) espontaneamente
- (b) involuntariamente
- (c) porque adquiriu novas titulações
- (d) para progredir na carreira

- (e) por vocação
- Outro:

11. Você planejou ser professor universitário?

- sim
- não

12. Em caso positivo, você acredita ter cumprindo o que planejou

- (a) exatamente
- (b) de forma relativamente precisa
- (c) diferente do planejado, mas na mesma linha de atividades
- (d) não cumpriu
- Outro:

13. No caso de sua resposta ter sido positiva, justifique sua resposta

14. Você se mirou em algum profissional para desenvolver suas habilidades, conhecimentos e atitudes na sua atuação profissional docente?

- sim
- não

15. Em caso positivo, essa(s) pessoa(s) é(são):

- [ ] (a) de sua família
- [ ] (b) seus ex professores
- [ ] (c) de professores atuais
- [ ] (d) amigos
- [ ] (e) autores
- [ ] (f) profissionais que você conheceu em trabalho
- [ ] Outro:

16. Você considera que seu compromisso na preparação para a docência universitária foi para

- com a sua carreira
- com a instituição onde trabalha(ou)
- com o seu crescimento profissional
- Outro:

17. Ao ingressar para a docência universitária, o investimento na preparação para a docência ocupava qual porcentagem de tempo em relação à sua vida como um todo?

- (a) 20% do seu dia
- (b) 40% do seu dia
- (c) 60% do seu dia
- (d) 80% do seu dia
- (e) não tenho idéia

18. Qual das porcentagens acima você acredita hoje que destinou à sua atividade docente como sua ocupação principal?

- a
- b
- c
- d
- e

19. Você pensou em deixar a sua escolha profissional de docente do ensino superior?

- sim
- não

20. Se sua resposta foi afirmativa, você

- (a) tinha também formação para outro tipo de atuação profissional
- (b) teve que buscar novas formações para sua outra função
- (c) acreditou que podia aprender fazendo
- (d)acreditou que perderia muito
- (e) apenas esteve confuso sobre sua escolha
- (f) acreditou que ganharia mais
- Outro:

21. A docência foi sua _____ oportunidade de trabalho

- 1a.
- 2a.
- 3a.

- 4a. ou mais

22. Cite 3 palavras que você incluiria em uma definição de carreira de sucesso para você.

23. Você se vê daqui a 8 anos:

- (a) como professor universitário voluntário
- (b) como professor universitário em rede particular
- (c) como professor universitário em atividade de coordenação/administrativa
- (d) como profissional fora da docência na área de conhecimentos de sua docência
- (e) como professor universitário e profissional de mercado
- (f) como profissional de mercado fora da docência
- (g) aposentado em atividade profissional
- Outro:

24. O que significa carreira de sucesso para você?

25. Em relação ao seu trabalho, você achava que o mais importante:

- [ ] (a) era a tarefa que você executava
- [ ] (b) eram os resultados que alcançava
- [ ] (c) eram as suas relações pessoais
- [ ] (d) eram as suas relações profissionais
- [ ] (e) eram as oportunidades de crescimento
- [ ] (f) eram as recompensas materiais
- [ ] (g) eram as recompensas simbólicas
- [ ] (h) era a sua importância para a empresa/instituição
- [ ] (i) era a sua importância para as pessoas para quem trabalhava
- [ ] Outro:

26. Na docência universitária você pretendia

- (a) a rede pública
- (b) a rede particular

27. Na docência universitária você pretendia

- (a) a dedicação somente à pesquisa
- (b) a dedicação somente ao magistério
- (c) não pensei nisso
- (d) tanto faz
- (e) a dedicação somente a cargos administrativos
- (f) a dedicação ao magistério e à pesquisa
- Outro:

28. As características de mercado de trabalho influenciaram suas opções de carreira?

- sim
- não

29. Identifique e enumere 3 recompensas positivas na carreira docente, na sua percepção, em ordem de prioridade:

30. Você as considerava(a) motivadoras / estimuladoras de sua escolha para a docência universitária?

- sim
- não

31. Cite 3 conflitos, na sua percepção sobre a carreira docente universitária:

32. Você teve na sua trajetória docente algum impedimento de saúde, ou acidentes ou outros que o impedissem ainda que temporariamente de atuar?

- sim
- não

33. Em caso positivo, qual e como lidou com ele?

34. Em relação às suas experiências e pretensões profissionais,

- (a) você pretendia dedicar-se exclusivamente à docência universitária
- (b) você abriu novas opções, mas não pretendia dedicar-se à docência universitária
- (c) você pretendia conjugar a docência universitária com outra atividade
- (d) você já era docente universitário antes do mestrado/doutorado
- (e) você deixou o mercado de trabalho para ingressar na docência universitária
- Outro:

35. Identifique e enumere 5 palavras que possam responder à pergunta: "Quem é você?" de forma mais adequada.

36. Essas características estavam presentes em sua atuação profissional como docente universitário?

- sim
- não

37. O curso de mestrado/doutorado como formador de docentes universitários trouxe mudanças para a sua pessoa?

- sim
- não

38. Em caso afirmativo, essas mudanças envolveram:

- [ ] (a) conhecimentos
- [ ] (b) habilidades
- [ ] (c) atitudes/valores
- [ ] (d) desenvolvimento de habilidades relacionais
- [ ] (e) ampliação de possibilidades
- [ ] (f) visão de mundo
- [ ] (g) visão humana
- [ ] (h) articulações políticas
- [ ] (i) ambição
- [ ] (j) status
- [ ] (k) finanças
- [ ] Outro:

39. Cite 5 palavras que caracterizem o docente universitário em sua percepção:

40. Marque as opções que dizem respeito ao professor, não ao educador, em sua percepção.

- [ ] transmite conhecimentos aos alunos
- [ ] busca conhecer as necessidades dos alunos
- [ ] pesquisa e cria novos conhecimentos
- [ ] elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem
- [ ] busca conhecer os alunos e o contexto
- [ ] usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo
- [ ] trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido
- [ ] trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas
- [ ] considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento
- [ ] usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos
- [ ] vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor
- [ ] atualiza constantemente seus conhecimentos
- [ ] independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade
- [ ] aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo
- [ ] sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar

40. Marque as opções que dizem respeito ao educador, não ao professor, em sua percepção.

- [ ] transmite conhecimentos aos alunos
- [ ] busca conhecer as necessidades dos alunos
- [ ] pesquisa e cria novos conhecimentos
- [ ] elabora planos de aula bem objetivados e com metodologias adequadas à aprendizagem
- [ ] busca conhecer os alunos e o contexto
- [ ] usa das aulas expositivas para melhor aproveitamento do tempo
- [ ] trabalha suas avaliações voltadas para o conhecimento transmitido
- [ ] trabalha suas avaliações com a preocupação de dar notas justas
- [ ] considera questionamentos dos alunos como oportunidades de participação e aprofundamento
- [ ] usa recursos didáticos variados e adequados aos conteúdos
- [ ] vê a sala de aula como um palco no qual a platéia está constantemente avaliando o professor
- [ ] atualiza constantemente seus conhecimentos
- [ ] independente da escola e dos alunos, preocupa-se em dar uma aula completa em conteúdos – isso é manter a qualidade
- [ ] aborda em sala suas experiências pessoais e profissionais relativas ao conteúdo
- [ ] sente-se inseguro por não ter muitas experiências para relatar
- [ ] Outro:

41. Você acredita que o docente universitário deva ser

- ○ um professor
- ○ um educador

42. Justifique sua resposta anterior.

43. Você considera a atuação como professor universitário

- ○ (a) uma carreira
- ○ (b) ou um momento/estágio em sua carreira

44. Cite 3 aspectos/ fatos que demonstrem que você se identifica com a atividade de professor universitário.

45. De acordo com sua experiência na docência universitária, você

- gosta dessa docência?
- não gosta?
- acha interessante mas não se sentia completo
- não pensou nisso
- Outro:

46. Você se vê como um(a) docente universitário(a):

- [ ] (a) identificado(a) com a atividade
- [ ] (b) não identificado(a) com a atividade
- [ ] (c) aproveitando uma oportunidade
- [ ] (d) realizando um sonho
- [ ] (e) tendo que se ajustar pessoalmente a demandas profissionais
- [ ] (f) sem opções, por isso docente universitário
- [ ] (g) refugiando-se do mercado de trabalho em outras atividades
- [ ] Outro:

47. Se você estabelecesse porcentagens sobre os processos e fatores de influência sobre o seu desempenho profissional, como distribuiria? O total deve ser igual a 100:

____% características pessoais; ____% influência organizacional; ____% influência familiar; ____% influência da formação acadêmica; ____% influência dos valores pessoais; ____% necessidade financeira; ____% necessidade de status; ____% relacionamento positivo;____% bom uso de oportunidades junto ao poder; ____% outro_____; Total: 100%.

48. Se você fosse seu aluno, que nota daria para você, como professor, de 0 a 10?

49. Apresente 3 palavras que resumam sua justificativa.

APÊNDICE D – Roteiro de Orientação para Elaboração dos Cartazes Explorados nessa Pesquisa

1ª aula do Curso de Didática do Ensino Superior – UFMG – 1º semestre de 2012

Apresentação do curso e da técnica a ser usada na primeira aula

1 Dividir a turma em grupos e entregar material: folha de papel craft, pincéis atômicos

2 Lançar pergunta para os grupos debaterem e criarem imagens relacionadas aos aspectos da discussão do grupo: Quem é o docente universitário hoje?

3 Orientar que cada grupo coloque a folha de papel *craft* no chão, que um dos membros do grupo deite-se sobre a folha e outro desenhe o contorno do corpo do colega que está deitado, com o pincel atômico.

4 Os componentes do grupo deverão escrever espontaneamente, nas várias partes do contorno desenhado, as idéias debatidas no grupo anteriormente.

5 O grupo deverá apresentar o cartaz elaborado para os outros grupos, em plenária.

Obs.: Um dos coordenadores do trabalho anotou as falas dos diversos grupos que apresentaram o cartaz e fotografou as imagens criadas nos cartazes.