

**SILVINO PAULINO DOS SANTOS NETO**

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS E DILEMAS ENFRENTADOS POR  
PROFISSIONAIS QUE TRANSITARAM PARA A CARREIRA ACADÊMICA:  
UM ESTUDO COM DOCENTES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO**

**BELO HORIZONTE**

**2015**

**SILVINO PAULINO DOS SANTOS NETO**

**COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS E DILEMAS ENFRENTADOS POR  
PROFISSIONAIS QUE TRANSITARAM PARA A CARREIRA ACADÊMICA:  
UM ESTUDO COM DOCENTES DE FACULDADES DE ADMINISTRAÇÃO DE BELO  
HORIZONTE**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração - Gestão Estratégica das Organizações.

Linha de Pesquisa - Estratégia em Organizações e Comportamento Organizacional.

Orientadora - Profa Dra Zélia Miranda Kilimnik

**BELO HORIZONTE**

**2015**

S237c Santos Neto, Silvino Paulino dos.  
Competências necessárias e dilemas enfrentados por profissionais que transitaram para a carreira acadêmica: um estudo com docentes de faculdades de administração de Belo Horizonte. / Silvino Paulino dos Santos Neto. – Belo Horizonte, 2015.

124 f : il. ; 30 cm.

Orientadora: Zélia Miranda Kilimnik.  
Dissertação (mestrado) – Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Empresariais.

Inclui bibliografia.

1. Professores universitários – Estudo de casos. 2. Carreiras – Planejamento. 3. Desempenho – Estudo de casos. I. Kilimnik, Zélia Miranda. II. Universidade FUMEC. Faculdade de Ciências Empresariais. III. Título.

CDU: 378.124

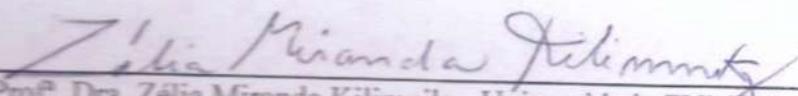


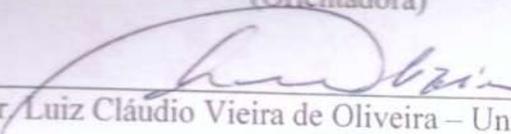


UNIVERSIDADE  
**FUMEC**

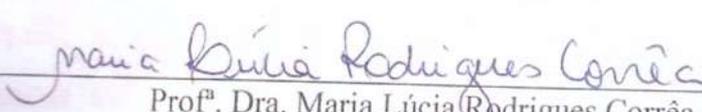
DE MINAS GERAIS PARA O MUNDO

Dissertação intitulada “Competências Necessárias e Dilemas enfrentados por Profissionais que transitaram para a Carreira Acadêmica: Um Estudo com Docentes de Cursos de Administração, de autoria do Mestrando Silvino Paulino dos Santos Neto aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Zélia Miranda Kilimnik – Universidade FUMEC  
(Orientadora)

  
Prof. Dr. Luiz Cláudio Vieira de Oliveira – Universidade FUMEC

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia de Oliveira Borges – UFMG

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia Rodrigues Corrêa – UFMG

  
Prof. Dr. Cid Gonçalves Filho  
Coordenador do Programa de Doutorado e Mestrado em Administração  
Universidade FACE/FUMEC

Belo Horizonte, 26 de março de 2015.

*Ao meu marido, professor íntegro e com princípios exemplares em relação à profissão. Com sua parceria, entendimento e paciência, ele me incentivou e me serviu de espelho em minha própria transição para a carreira acadêmica.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por esta oportunidade. Agradeço também a todas as energias positivas que recebi nessa fase de aprendizado e escolhas.

Com muito respeito, carinho e principalmente admiração, agradeço a Profa Dra Zélia Miranda Kilimnik, por me inspirar todos os dias a me desenvolver. Digo que foi mais que uma orientação, foram conselhos de amiga, de parceira e, até mesmo, de mãe. Obrigado por esta oportunidade.

Agradeço aos queridos mestres da Universidade FUMEC por todo incentivo nessa jornada de riquíssimos aprendizados. Agradeço também ao nosso grupo de pesquisa, que me deu insumos para o desenvolvimento e aprimoramento desta pesquisa.

Sou muito grato às professoras Maria Lúcia Rodrigues Corrêa e Zélia Miranda Kilimnik, por terem me apresentado aos docentes que participaram de sua pesquisa, no período de 2007 a 2009. E que foram novamente por mim entrevistados, passados cinco anos do seu término, visando obter uma perspectiva longitudinal de suas trajetórias de carreira pós-transição, assim como atender aos demais objetivos de minha pesquisa.

Gostaria de agradecer também à Professora Livia Borges e à doutoranda Sabrina Cavalcanti Barros, pela oportunidade de participar do curso de extensão do QDA MINER, pois assim, com o aprendizado sobre esse *software* de análise estatística, tive condições de enriquecer bastante as análises dos dados por mim obtidos.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus queridos colegas e amigos que nesse período conheci. Em especial, a querida Varda, por todo carinho, incentivo e discussões que tivemos durante esse período.

Agradeço também a FAPEMIG, pela oportunidade de ser bolsista assistente de pesquisa coordenada pela Profa Dra Zélia Miranda Kilimnik, paralelamente à

elaboração deste trabalho, o que propiciou que eu pudesse somente me dedicar a atividades acadêmicas no decorrer da elaboração desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares. Em especial, Ionara, Ana, Felipe, minha querida afilhada Mariana e Antônio, que puderam participar juntos comigo desse momento especial.

| *“Mestre não é aquele que ensina, mas quem de repente aprende.”*

Guimarães Rosa

## RESUMO

A presente pesquisa busca dar continuidade aos estudos realizados por Kilimnik, Corrêa; Oliveira, (2009a e 2009b) e Kilimnik et al.. (2011), sobre profissionais e gerentes que realizaram a transição de carreira do mundo corporativo para o mundo acadêmico, especificamente, em cursos de graduação de administração em Minas Gerais. Inserindo-se, contudo, em novo contexto, este estudo teve como objetivo verificar as mudanças nas competências consideradas como necessárias por esses profissionais, passados cinco anos do término da primeira pesquisa a, além de identificar os principais dilemas por eles enfrentados após a transição de carreira. A abordagem da pesquisa, predominantemente qualitativa e baseada em entrevistas, envolveu 25 profissionais que participaram da pesquisa anterior, caracterizando-se, assim, como um estudo longitudinal. Foi realizada análise de conteúdo das entrevistas, a partir de categorias previamente definidas, com a utilização da ferramenta auxiliar, o QDA Miner, *software* aplicado à análise qualitativa, que permitiu a quantificação de dados textuais codificados. Os resultados indicam que boa parte das competências encontradas na pesquisa anterior se mantiveram nesta pesquisa. Foi possível identificar que os dilemas enfrentados por esses profissionais pós-transição de carreira estão relacionados à conciliação entre mundo corporativo e acadêmico, à carga horária e remuneração, além da tentativa de conciliação entre o mundo acadêmico, qualidade de vida e família. Os resultados revelam, também, que uma pequena parcela retornou para o mundo corporativo, mas a grande maioria mantém vínculos somente com o mundo acadêmico. Grande parte dos docentes pesquisados, que já se encontram na carreira docente há vários anos, manifestaram insatisfação com diversos aspectos de suas relações de trabalho com as IES's em que atuam, cujas gestões parecem não estar percebendo o quanto esses problemas os afligem e certamente afetam a qualidade do serviço prestado ao aluno.

Palavras-chave : Transição. Carreira. Competências. Dilemas.

## **ABSTRACT**

This research aims at continuing the studies carried out by Kilimnik, Corrêa; Oliveira, (2009a and 2009b) and Kilimnik et al.. (2011) about professionals and managers who changed career moving from the corporate world to the academic field in business administration graduation courses in Minas Gerais. This study, however, has a new context. Its goal is to verify the changes in the competences considered to be necessary by such professionals five years after the completion of the first research, as well as to identify the main dilemmas they faced after their career transition. The research approach was predominantly qualitative. The work is based on interviews with 25 professionals who participated in the previous study, which characterizes this work as longitudinal. The content analysis of the interviews was done using categories that were previously defined. The QDA Miner, a software applied in quantitative analysis, was utilized as an auxiliary tool which allowed the quantification of the codified, textual data. The results indicate that a great part of the competences found in the previous research was the same in this study. It was possible to identify that the dilemmas faced by these professionals after their career transitions are related to juggling the corporate and the academic worlds, to the workload and income and to attempting to juggle the academic world, quality of life and their family lives. The results also revealed that a small part of the interviewees went back to the corporate world but the majority of them only work in the academic field. A great part of the professors, who have been in the academic field for many years, talked about their dissatisfaction at various aspects of their work relations with the universities they work for. Such intuitions do not seem to realize how much these issues afflict them and certainly affect the quality of the service offered to the students.

Key words: Transition. Career. Competences. Dilemmas.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	38
Figura 2 – Estratégia de manutenção e desenvolvimento da carreira acadêmica ....	76
Figura 3 – Comparação das competências entre as pesquisas.....	104

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de Funções Docentes em Exercício na Educação Superior, por Regime de Trabalho.....	20
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Contexto da pesquisa de Kilimnik, Corrêa; Oliveira (2009a e 2009b) ....	18
Quadro 2 – Evolução das teorias de carreira .....	26
Quadro 3 – Modelos de carreira.....	28
Quadro 4 – Carreiras no passado e carreiras no futuro .....	29
Quadro 5 – Evolução do ensino superior no Brasil .....	32
Quadro 6 – Caracterização dos Entrevistados .....	38

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados – curso de graduação.....	50
Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados –faixa etária.....	50
Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados – estado civil.....	50
Tabela 4 – Caracterização dos entrevistados – curso pós-graduação.....	51
Tabela 5 – Motivos para transição de carreira .....	63
Tabela 6 – Cargos ou funções ocupados (as) pelos entrevistados .....	66
Tabela 7 – Quantidade de vínculos com instituições de ensino superior .....	69
Tabela 8 – Estratégia para inserção na academia .....	72
Tabela 9 – Desenvolvimento, perspectivas e aspirações de carreira.....	79
Tabela 10 – Dilemas de carreira .....	81
Tabela 11 – Competências necessárias para sucesso na acadêmica .....	89
Tabela 12 – Técnicas utilizadas em sala de aula .....	95
Tabela 13 – Avaliação pós-transição .....	98

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1	Problema de pesquisa.....	21
1.2	Objetivo geral .....	21
1.3	Objetivos específicos.....	21
1.4	Justificativa .....	22
1.5	Estrutura da pesquisa.....	23
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>25</b>
2.1	Carreira .....	25
2.2	Transição de carreira.....	30
2.3	Carreira acadêmica .....	32
2.4	Competências no ensino superior .....	36
2.5	Dilemas de carreira .....	41
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>46</b>
3.1	Quanto aos fins .....	48
3.2	Quanto aos meios .....	48
3.3	Seleção e caracterização dos participantes da pesquisa .....	49
3.4	Coleta de dados .....	51
3.5	Análises dos dados .....	53
3.5.1	Dimensões de análise da pesquisa.....	54
3.5.2	Sobre a generalização dos dados da pesquisa qualitativa.....	56
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
4.1	Caracterização básica de cada entrevistado.....	59
4.2	Facilitadores para a transição de carreira .....	60
4.3	Motivos para a transição .....	62
4.4	Trajetórias de carreira pós-transição .....	66
4.5	Estratégias de carreira.....	71
4.5.1	Estratégias para inserção na academia.....	71
4.5.2	Estratégias de desenvolvimento na carreira.....	75
4.5.2.1	<i>Permanência no mundo corporativo e no acadêmico.....</i>	<i>76</i>
4.5.2.2	<i>Transição total e permanência no mundo acadêmico.....</i>	<i>77</i>
4.5.2.3	<i>Desenvolvimento, perspectivas e aspirações de carreira acadêmica.....</i>	<i>78</i>
4.6	Dilemas de carreira.....	81

<b>4.7</b>	Competências necessárias para sucesso na carreira acadêmica .....	<b>88</b>
<b>4.8</b>	Técnicas utilizadas em sala de aula .....	<b>94</b>
<b>4.9</b>	Avaliação da carreira acadêmica pós-transição .....	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>103</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>107</b>
6.1	Limitações do estudo .....	111
6.2	Recomendação para futuros estudos.....	112
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>121</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Principalmente no século XXI, percebe-se que as organizações estão mudando suas estratégias, redefinindo seus mercados e repensando suas estruturas com uma velocidade muito grande.

Tais mudanças sempre ocorreram, mas parece que, recentemente, o ritmo está acontecendo de forma acelerada. As empresas estão vivenciando um rápido desenvolvimento nas áreas econômica, tecnológica e social, o que tem impacto direto na gestão de pessoas, no trabalho e, particularmente, no planejamento e na gestão de carreiras (BARUCH, 2011).

Schein (2007) afirma que o assunto *carreira* vem se tornando mais importante na medida em que o mundo se torna mais global, complexo e diverso pelo fato de que, hoje, as organizações têm maior dificuldade de gerenciar e controlar a carreira de seus integrantes.

Segundo Duberley (2011), as recentes contribuições na literatura relativas às carreiras têm enfatizado a rápida mudança dos contextos em que as carreiras são representadas, focalizando uma série de fatores que incluem a globalização e a desregulamentação econômica, uma mudança de ênfase da indústria para o setor de serviços baseados no conhecimento, na reestruturação organizacional, na crescente importância dos processos de terceirização empresarial, nas mudanças demográficas no mercado de trabalho e no aumento da força de trabalho contingente.

Nesse contexto, identificam-se profissionais, gerentes e executivos do mundo corporativo que procuram um direcionamento para a carreira acadêmica como formas de criar novas oportunidades.

As transformações na gestão das organizações e nas relações estabelecidas entre empresas e pessoas reforçaram a importância do debate e da pesquisa sobre a carreira no meio acadêmico nas últimas décadas (LACOMBE, 2005).

Outro fator que também resulta dessas transformações e influencia esses profissionais a fazerem essa transição é a necessidade de as universidades buscarem, no meio corporativo, profissionais com experiência de práticas organizacionais para serem exploradas em sala de aula. Tanto é que, de acordo com Simendinger *et al.* (2011, p.87), “[...] uma recomendação usual é que as universidades deveriam encontrar maneiras de incorporar a experiência dos gerentes em sala de aula.”

Esses autores reconhecem, porém, que, muitas vezes, essas instituições não acreditam que os profissionais do mundo corporativo tenham uma boa fundamentação teórica para explicar fatores causais que levam as empresas ao sucesso.

Segundo Simendinger *et al.* (2011), uma alternativa para aumentar a confiabilidade dos profissionais que chegam às universidades consiste em desenvolver competências necessárias para o exercício da docência no ensino superior. Assim, seria possível formar um corpo docente altamente qualificado, conjugando conhecimentos sobre as práticas organizacionais com uma capacitação em termos métodos e técnicas de ensino.

Nesse contexto, o conceito de competência refere-se à “[...] capacidade de a pessoa assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso” (ZARIFIAN, 2001, p.111).

Além das características relacionadas por Zarifian (2001), essa definição pode ser específica ao profissional, à organização e ao meio em que ambos estão inseridos, podendo variar de acordo com os objetivos e relações existentes entre o profissional e a organização. Competência é um conceito dinâmico, permanentemente

atualizado, variando de acordo com o profissional, a organização e o contexto em que se situa (LE BOTERF, 2003).

Segundo Baruch (2003), a transição da gerência para a docência não é só o movimento de um espaço para outro ou a interrupção de um processo numa carreira para reiniciá-lo, mas também envolve a questão da competência, que ele define como a capacidade de realizar algo e a possibilidade de integrar saberes, em sintonia com mudanças tecnológicas e de informações pelas quais a sociedade está passando.

Dado o valor que os gerentes agregam ao mundo acadêmico, talvez fosse possível admitir que eles seriam bem recebidos ao decidirem ingressar no meio acadêmico. Sob diversos aspectos, no entanto, os primeiros anos da carreira do gerente docente podem se revelar como um período de desilusão e ajustes (OLSEN E SORCINELLI, 1992).

De acordo com Simendinger *et al.* (2000), gerentes acadêmicos frequentemente não conseguem perceber os inúmeros obstáculos que devem ser superados, antes ou durante o período de transição.

Tipicamente, existe uma perda significativa de poder no novo meio acadêmico. O respeito e a reputação adquiridos ao longo do tempo como profissionais não são automaticamente transferidos para a nova carreira. A realidade para o executivo que busca a carreira acadêmica é que ele precisa se autoafirmar novamente em um novo meio. Começar novamente do zero, para quem já esteve no topo, pode ser uma difícil experiência que demanda uma grande capacidade de resistência às frustrações.

Simendinger *et al.* (2000) realizaram uma pesquisa tornando-se referência no assunto, na qual é abordada a transição da carreira executiva para docência e nas conclusões fazem as seguintes recomendações: “[...] é necessário, porém, que se façam pesquisas futuras em diversas áreas sobre esse tema. Primeiramente, essa pesquisa foi limitada a pessoas bem sucedidas na transição. Assim, tem um viés

que necessita ser ajustado em pesquisas futuras (SIMENDINGER *et al.*, 2000, p. 98).

Uma outra pesquisa, iniciada em 2007 e concluída em 2010, também abordou a transição de carreira de gerentes do mundo corporativo para o mundo acadêmico contribuindo com a pesquisa de Simendinger *et al.* (2000) e intitula-se *Transição do mundo corporativo para o acadêmico: motivos, formas de inserção, desafios e competências desenvolvidas* (KILIMNIK, CORRÊA; OLIVEIRA, 2009a e 2009b e KILIMNIK, *et al.*, 2011). Nesta pesquisa, foi abordada a transição de carreira de profissionais que se direcionam do mundo corporativo para o acadêmico, identificando as competências e estratégias necessárias em um cenário em que se observava um aspecto positivo para os docentes que trabalhavam nas IES e também para os profissionais que decidiam fazer a transição de carreira para o mundo acadêmico. No quadro 1), é demonstrado o cenário no qual transcorreu a referida pesquisa.

Quadro 1 – Contexto da pesquisa de Kilimnik, Corrêa; Oliveira (2009a e 2009b)

Período/Ano	Descrição
A partir de 1990	O ensino superior inicia uma transição de um sistema de elite para o sistema de massa
2001	Destaque para o Programa FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior), criado durante a transição para o sistema de massa para financiar cursos superiores nas instituições particulares
2003	Marco no volume de matrículas no ensino superior supera quase três vezes o número de matrículas registradas no ano de 1980
2004	Implantado durante o governo Lula o Programa Universidade para Todos (ProUni)
2005	Em sua primeira versão, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas nos cursos superiores
2006	Verificou-se um aumento de 84 instituições de ensino superior em nosso País
2009	Expansão do ProUni, oferta foi de 247.643 bolsas, com previsão de 164.596 vagas somente para o primeiro semestre de 2010

Fonte - CORRÊA, 2010, adaptado pelo autor da dissertação

Nela, foram entrevistados 50 profissionais que estavam passando por essa transição e, por meio da análise de conteúdo, detectou-se que:

- o profissional pesquisado considera ter tido uma boa receptividade por parte de alunos e pela sua coordenação;

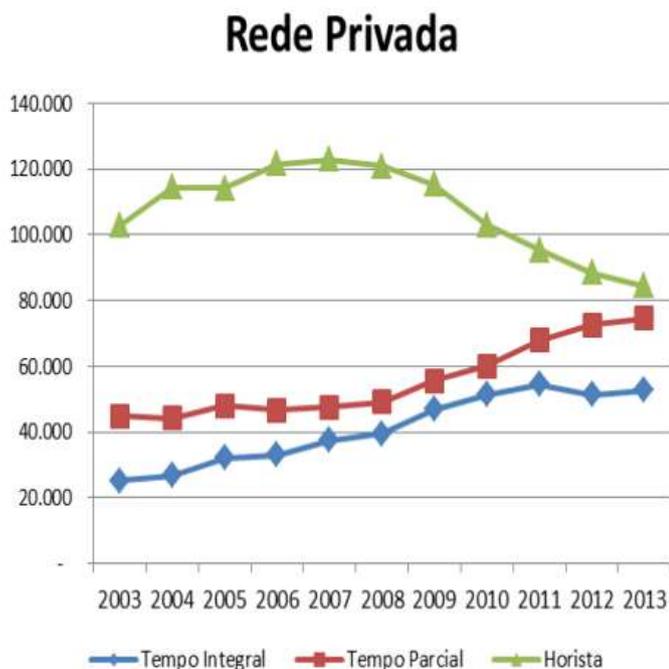
- as principais competências a serem desenvolvidas para uma bem-sucedida transição relacionam-se à didática, ao planejamento, à boa comunicação, à capacidade de argumentação, à autoconfiança e à disciplina.
- há uma expectativa desse profissional no que se refere a melhorar sua qualidade de vida, carreira pessoal x vida familiar.
- e que ele se encontra bastante satisfeito nesse sentido, apesar dos problemas relacionados à carreira docente como levar trabalho para casa nos finais de semana, necessidade de interagir constantemente com a comunidade acadêmica para resolver problemas fora do local e dos horários de trabalho, além de insegurança e instabilidade quanto aos seus vínculos de trabalho.

A presente pesquisa busca dar continuidade ao estudo realizado e que resultou em diversas publicações (KILIMNIK, CORRÊA; OLIVEIRA, 2009a e 2009b e KILIMNIK, *et al.* 2011), inserindo-se, porém, em novo contexto em que a crescente do ensino superior tem se apresentado com crescimentos inferiores aos de aplicação da pesquisa anterior.

A partir das análises dos dados do último censo do ensino superior de 2013, é possível perceber que o número de matrículas realizadas no ensino superior apresentou um crescimento de 3,8%. No entanto, no ano de realização da primeira pesquisa, a taxa de crescimento era três vezes maior do que a taxa apresentada em 2013.

Ainda com base nos dados do último censo do ensino superior, as funções docentes em escolas do âmbito privado continuam apresentando redução em relação aos últimos anos.

Gráfico 1 – Número de funções docentes em exercício na educação superior, por regime de trabalho



Fonte - MEC/Inep – Senso 2013.

Assim, pode-se afirmar que nesse novo contexto é possível perceber oscilações no crescimento do ensino superior e também uma diminuição nas funções docentes. Ou seja, uma desaceleração no crescimento do ensino superior. Tais variações, incluídas nesse novo contexto, é geradora de situações inesperadas que, de certa forma, são influenciadoras de dilemas enfrentados pelos profissionais que realizaram a transição para o mundo acadêmico.

Diante dessas considerações, a principal questão desta pesquisa é: “— Quais competências são necessárias para que profissionais possam ter sucesso na transição de carreira do mundo corporativo para docência e quais são os dilemas enfrentados após transição?”

Para responder a esses questionamentos, foi desenvolvida pesquisa qualitativa, com caráter longitudinal, pois envolveu 25 profissionais que transitaram para a docência e participaram da pesquisa anterior realizada por Kilimnik *et al.* (2011).

O presente estudo assume como foco pesquisar as competências necessárias e os dilemas enfrentados pelos profissionais que realizaram a transição de carreira, e que participaram da pesquisa anterior, além de obter uma perspectiva longitudinal de suas trajetórias de carreira pós-transição.

### **1.1 Problema de pesquisa**

Partindo do pressuposto de que a transição da carreira de gerente para docente é um fenômeno que ocorre com frequência na atualidade, especialmente na área de administração, cabe, então, o seguinte questionamento: — Quais competências são necessárias para que profissionais e gerentes possam fazer a transição para a carreira docente e quais os dilemas enfrentados nessa trajetória?

### **1.2 Objetivo geral**

Identificar as competências necessárias para uma bem-sucedida transição de carreira de profissionais e gerentes para a docência e quais são os dilemas enfrentados nesse processo.

### **1.3 Objetivos específicos**

Como específicos, elencam-se os seguintes objetivos:

- verificar mudanças nas competências consideradas como necessárias, passados cinco anos do término da primeira pesquisa;
- analisar a trajetória de carreira do profissional docente nesse período e sua situação atual;
- identificar os principais dilemas enfrentados por esses profissionais;
- obter uma avaliação geral dos pesquisados em relação à experiência docente e de suas perspectivas.

## 1.4 Justificativa

A transição da gerência para a docência, seja ou não de forma planejada, apresenta-se como uma possibilidade no mercado de trabalho, tendo como marco inicial uma expansão do segmento educacional e que, de forma atraente, possibilitou a transição de profissionais do mundo corporativo para o mundo acadêmico.

Atualmente, com valores significativos menores, a expansão do mundo acadêmico vem perdendo destaque nessa expansão. Nesse novo contexto, esta pesquisa pretendeu contribuir para o entendimento da transição e trajetória de carreiras realizada pelos participantes, das competências que os indivíduos tiveram que desenvolver no mundo acadêmico, além de relatar os dilemas que esses indivíduos enfrentaram pós-transição.

Como uma segunda contribuição, visou-se mapear as posturas, ações e desenvolvimento dos profissionais e de suas carreiras no que se refere a formas e estratégias de inserção que estão sendo adotadas nesse novo contexto de trabalho.

Por fim, procurou-se, contribuir com os estudos relacionados a carreira e transição de carreira, tendo em vista que existem poucos trabalhos nessas respectivas áreas, conforme pode ser visualizado na fala de Simendinger *et al.* (2011)

Dada a necessidade de representação do mundo dos negócios na educação da gerência e a importância de oferecer suporte aos gerentes-acadêmicos, poder-se-ia supor a existência de uma base de pesquisa para auxiliar os gerentes a fazerem sua transição para a academia. Contudo enquanto existem alguns artigos para auxiliar os acadêmicos na sua transição para o mundo empresarial, não foram encontradas referências típicas sobre a transição oposta.

O docente oriundo do mundo corporativo traz inúmeras vantagens à sala de aula, porque professores que detêm muito tempo de experiência prática e uma qualificação de alto nível são geralmente aptos a ilustrarem as discussões da teoria com experiências reais. Esses novos acadêmicos possuem mais do que simples “histórias de guerra”. Eles podem trazer exemplos concretos e ilustrações daquilo que vivenciaram, que podem ser usados para dar vida ao currículo (SIMENDINGER *et al.*, 2011, p.87).

Ainda, como contribuição acadêmica, vale ressaltar que essa pesquisa deu continuidade ao trabalho realizado pelos autores Kilimnik *et al.* (2011) que abordam

a transição de carreira do ambiente corporativo para o acadêmico em escolas de administração de Minas Gerais. Tendo acesso à mesma base de docentes pesquisados da pesquisa anterior, foram entrevistados 25 indivíduos que, no intuito de verificar se a transição para o mundo acadêmico tem sido bem-sucedida e, em caso contrário, por quais motivos. Vale ressaltar que, além de dar continuidade à pesquisa anterior, foram investigados os dilemas enfrentados por esses profissionais no exercício da docência em instituições particulares de ensino superior, considerando que o contexto tem se tornado mais desafiador, nos últimos anos, com uma desaceleração do processo de expansão do ensino superior no Brasil

Há que se apontar, também, a contribuição metodológica, com o refinamento das dimensões de análise sobre a transição de carreira e, mais especificamente, da gerência para a docência, que se pode obter por meio do uso do QDA Miner.

Por fim, esse trabalho, se justifica pela importância de se contribuir para a melhoria da gestão das instituições de ensino superior e, por consequência, para a melhoria da qualidade de ensino, já que a proposta consiste em identificar os principais dilemas enfrentados pelos docentes, além das competências necessárias para sucesso na carreira acadêmica.

## **1.5 Estrutura da pesquisa**

O presente trabalho é composto de seis capítulos e um apêndice.

O capítulo 1 é introdutório. Nele, são descritos a importância do tema em estudo, a definição do problema e os objetivos, além da estrutura metodológica do trabalho.

O capítulo 2 contempla a fundamentação teórica. Está subdividido em cinco partes, sendo: a) contextualização do conceito de carreira; b) transição de carreira; c) carreira acadêmica; d) competências; e) dilemas de carreira.

O capítulo 3 descreve a abordagem metodológica da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Em seguida, o capítulo 4 apresenta a análise dos resultados da pesquisa, de acordo com dimensões de análise previamente estabelecidas.

O capítulo 5 discute resultados com as pesquisas base desse trabalho: Kilimnik, *Corrêa; Oliveira (2009a) e (2009b) e Kilimnik et al. (2011)* além de utilizar os estudos de Duberley (2011) e Simendinger *et al. (2000)* para complementação dessa discussão.

O capítulo 6 apresenta as conclusões sobre o tema desenvolvido, as limitações do estudo e as sugestões para estudos posteriores.

Por fim, as referências e o apêndice A , que expõe o roteiro de entrevistas utilizado nesta pesquisa, completam a presente dissertação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Carreira

Para Martins (2001), a palavra *carreira* origina-se do latim *via carraria*, estrada para carros. Sennet (2003) diz que *carreira* significava, originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens. Segundo Crespo (1996), o termo *carreira* foi criado pelos franceses, designado como corrida competitiva, transformando-se, mais tarde, na ideia de trajetória, contendo a noção de progressão de um indivíduo ao longo da vida ou a noção de desenvolvimento por meio de um percurso.

O tema *carreira* pode ser classificado como um assunto recente, aparecendo no decorrer do século XIX. No início dos estudos, esse assunto era visto de uma forma mais ampla. Por exemplo, Landau e Hammer (1986) diziam que a *carreira*, em uma perspectiva tradicional, pode ser vista como um ajustamento do indivíduo a uma ocupação escolhida ou à imagem que dela tem e esse processo de ajustamento implica critérios dos quais nasce a noção de hierarquia ou de sequência de papéis com maiores responsabilidades dentro de uma ocupação.

Hughes (1937), no século XX, já dizia que *carreira* poderia ser definida como uma perspectiva em movimento, na qual as pessoas se orientam com referência à ordem social e às típicas sequências e encadeamentos de cargos. Baruch e Rosenstein (1992) definem *carreira* como sendo um processo de desenvolvimento do empregado por meio de uma trajetória de experiências e empregos em uma ou mais organizações.

Assim, o termo passou a ser utilizado para definir trajetória de vida profissional, prevalecendo até os dias de hoje conforme os seguintes autores.

Arthur, Hall e Lawrence (1989), *apud* Veloso (2012), dizem que a *carreira* envolve a sequência de experiências profissionais e que o trabalho influencia a maneira de os indivíduos interagirem e enxergarem, tanto as outras pessoas, quanto organizações e a sociedade.

Schein (1993) conceitua carreira como sendo a forma em que a vida profissional de um indivíduo se desenvolve ao longo do tempo e a percepção desse indivíduo a respeito dela.

Para Hall (1996), carreira é como uma série de experiências e de aprendizados pessoais relacionados ao trabalho ao longo da vida.

Baruch (2011, p.5) define carreira como: “[...] a perspectiva em movimento, na qual pessoas orientam a si mesmas com referências à ordem social e às típicas sequências e cascatas de cargos”. Arthur, Hall e Lawrence (1989), *apud* Baruch (2011), consideram carreira como uma envolvente sequência de experiências de trabalho pessoal ao longo do tempo.

De forma geral, para se entender a evolução do assunto carreira, buscar-se-ão insumos em Veloso (2012). No quadro 2, a autora sintetiza a evolução e a formação das teorias de carreira que envolvem o tema.

Quadro 2 – Evolução das teorias de carreira

DÉCADA	PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS
<b>Anos 1970</b>	Observações de estudantes sustentaram novas iniciativas e surgiram três livros-chave que ajudaram a consolidar o foco em carreiras: <i>Career in organizations</i> (HALL, 1976), <i>Career dynamics</i> (SCHEIN, 1978) e <i>Organizational careers</i> (VAN MAANER, 1977).
<b>Anos 1980</b>	- Eventos e reuniões foram promovidos consolidando grupos de interesse que passaram a gerar produção acadêmica, consolidando teorias e a formação de paradigmas voltados, predominantemente, às carreiras organizacionais - O <i>Handbook of career theory</i> (ARTHUR; HALL; LAWRENCE, 1989b) foi editado colaborando para a consolidação do campo de estudo de carreira.
<b>Anos 1990</b>	- A obra <i>The boundaryless career</i> foi editada consolidando a concepção de carreiras sem fronteiras - A discussão sobre a carreira proteana ganhou mais sentido que quando foi proposta nos anos 1970.- As questões que dirigiam os estudos sobre carreira passam a ter mais foco em significado que dinheiro; em propósito que poder; em identidade que ego; em aprendizado que talento

	- Foi lançado no Brasil o livro <i>Administração de carreiras</i> (DUTRA, 1996), o primeiro a tratar do assunto no País.
<b>Anos 2000</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atenção das teorias de carreira passou a considerar de forma concreta a perda de fronteiras.</li> <li>- Foi lançado o livro <i>The opt-out revolt</i>, que considera as questões de gênero nas carreiras e propõe a abordagem de carreira caleidoscópica.</li> <li>- As perspectivas dos estudos sobre carreira foram ampliadas e o livro <i>Encyclopedia of career development</i> (GREENHAUS; CALLANAN, 2006) acrescentou às análises sobre o tema as perspectivas global, cultural e internacional.</li> <li>- O <i>Handbook of career studies</i> (GUNZ; PEIPERL, 2007) foi organizado com a proposta de suprir lacunas de integração entre as várias disciplinas que tratam do assunto e atender à necessidade de reflexão sobre os múltiplos paradigmas ligados ao tema</li> <li>- No Brasil, a publicação do livro <i>Gestão de carreiras</i> (COSTA; BALASSIANO, 2006) critica a réplica de preceitos originados em material publicado no exterior e sistematizou reflexões e pesquisas que tenham validade no contexto brasileiro.</li> </ul>
<b>Anos 2010</b>	<p>A produção do início da década sinaliza que os estudos sobre carreira devem avançar em número e qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O livro <i>Career around the world</i> (BRISCOE, HALL E MAYRHOFER, 2012a) simboliza a preocupação com o impacto do fator cultural nos estudos das carreiras</li> <li>- No Brasil, o livro <i>Gestão de carreiras na empresa contemporânea</i> (DUTRA, 2010) busca a ampliação do olhar sobre as carreiras. Já a obra <i>Transformações e transições nas carreiras</i> marca a preocupação com as transformações no mundo do trabalho que impactam as carreiras</li> </ul>

Fonte - VELOSO, 2012, adaptado pelo autor da dissertação.

A partir do quadro elaborado por Veloso (2012), é possível perceber o desenvolvimento de teorias e obras que se tornaram referência para o assunto.

Arthur, Hall e Lawrence (1989a) afirmam que, na primeira metade da década dos anos de 1970, não existia um campo estabelecido nos estudos das organizações e da gestão. Somente na segunda metade desses anos a edição de três livros-chave proporcionou a ampliação do foco no tema de carreiras.

No início dos anos de 1980, eventos foram realizados e grupos de interesses no assunto puderam surgir. Segundo Arthur, Hall e Lawrence (1989a), graças a

aplicação das ideias desses grupos, foi possível a consolidação de teorias e a formação de paradigmas.

Nos anos de 1990, as reflexões sobre a carreira proteana, assunto já apresentado por Hall, nos anos de 1970, ganhou um sentido mais concreto. Veloso (2012) afirma que, nessa década, surge a concepção de carreiras sem fronteiras.

No decorrer dos anos de 2000, estudos sobre a carreira proteana e carreiras sem fronteiras tornam-se emergentes. Ainda, nos primeiros anos, estudos e obras são publicadas trazendo como tema a gestão de carreira dos trabalhadores em um momento de transição. Os anos de 2010, segundo Veloso (2012), são marcados pelo esforço de ampliação das publicações relacionadas ao tema.

Kilimnik (2000) considera que, com o passar dos tempos, o conceito de carreira tem se ampliado, de maneira que o sucesso na carreira passa a ser vinculado a outras esferas da vida, tais como a familiar e a pessoal. E, de acordo com Kilimnik (2000), o conceito de sucesso na carreira passa também a ser de natureza mais subjetiva, não necessariamente relacionado a aspectos como crescimento vertical, promoção para cargo gerencial e aumento de salário.

Nessa mesma linha, Briscoe, Hall e Mayhofer (2011) enfatizam que as pessoas em todo o mundo, especialmente os profissionais, buscam um equilíbrio crescente entre cargas de trabalho, progressão na carreira e outros interesses de vida pessoal. Corroborando a discussão sobre a evolução do tema carreira, Chanlat (1995) descreve os modelos e tipos de carreiras. Vale ressaltar, no quadro 3, como esse autor classifica o tema em relação aos modelos de carreira.

Quadro 3 - Modelos de carreira

<b>O modelo Tradicional</b>	<b>O modelo moderno</b>
Um homem	Um homem e/ou uma mulher
- pertencente aos grupos socialmente dominantes	- Pertencentes aos grupos sociais variados
- progressão linear vertical	- progressão descontínua horizontal e vertical
- estabilidade	- instabilidade

Fonte- CHANLAT, 1995.

Em síntese, as carreiras estão passando por profundas transformações, de um modelo mais tradicional em que estão diretamente relacionadas à figura do homem, para o chamado modelo moderno, em que se pode perceber a entrada da mulher no mercado de trabalho e o aparecimento de novos grupos sociais.

Arthur, Inkson e Pringles (1999) *apud* Veloso (2012), dizem que as mudanças no cenário mundial provocaram a transição da sociedade industrial para a nova economia, o que ocasionou transformações no contexto organizacional, surgindo uma necessidade de substituição da rigidez pela flexibilidade. Isso, tanto para as empresas, quanto para os trabalhadores. Estes, por sua vez, foram impulsionados a um planejamento de carreira mais voltado ao seu desenvolvimento pessoal do que às necessidades de uma única organização.

Baruch (2011) distingue duas categorias: carreiras no passado e carreiras no futuro e que estão caracterizadas no quadro 4.

Quadro 4 – Carreiras no passado e carreiras no futuro

<b>As carreiras no passado</b>	<b>As carreiras no futuro</b>
Baseada em estruturas hierárquicas - Altamente estruturada e rígida - Unidirecional ou Linear direção - Sucesso na carreira avaliada por salário e status social - Estrutura estável	- Carreiras se tornam transacionais - Flexível e dinâmica - Variedade de opções com muitas opções - Diferentes formas de definição de sucesso na carreira - Surgimento da trajetória de carreira multidirecionais.

Fonte - BARUCH, 2011, adaptado pelo autor da dissertação.

O que se observa no quadro 4 é que as carreiras no passado eram construídas de maneira rígida e unidirecional e com formas específicas de sucesso, tais como posição social e bons salários. De forma contrária a essa ideia, surgem as carreiras multidirecionais oferecendo aos indivíduos escolhas entre uma variedade de opções com muitas direções possíveis de serem seguidas.

Sullivan (1999), citado por Baruch (2011), afirma que carreiras tradicionais dominaram o emprego industrial, já que a maioria das estruturas organizacionais as apoiava. Com o achatamento de estruturas organizacionais e a redução da camada

administrativa, as trajetórias de carreira tornam-se mais complexas, dando origem a diferentes tipos de carreiras e a um significado mais amplo para o sucesso.

Baruch (2011) diz que novos modelos de sistemas de carreiras são exigidos para melhor se adequarem às mudanças organizacionais e ao ambiente mais abrangente.

Kilimnik e Rodrigues (2011) afirmam que as carreiras, atualmente, tendem a ser cíclicas, envolvendo períodos alternado de aprendizagem, domínio do conhecimento e de reaprendizado.

Observa-se, assim, que os estudos sobre carreira passam a abordar as transformações que resultaram nos conceitos de carreiras autodirigidas, proteana, sem fronteiras e multidirecionais. Kilimnik e Visentin (2014) afirmam que outros temas relacionados a carreira passam também a despertar o interesse dos estudiosos e pesquisadores, tais como equilíbrio entre a carreira e a vida pessoal/familiar, imagens e metáforas de carreira, criatividade e, finalmente, transições de carreira, que se tornam cada vez mais frequentes.

## **2.2 Transição de carreira**

Segundo Lacombe (2006), as transições de carreira, no contexto de suas transformações, emergem como um dos subtemas mais relevantes, justamente por serem consequência natural do declínio da carreira tradicional, intimamente associada à determinada profissão e/ou organização.

Riverin-Simard (1993) desenvolve a ideia de que a transição de carreira consiste em um fenômeno que afeta atualmente a maioria dos adultos e se configura como um processo dinâmico, com repercussões em outras esferas além da profissional. Essa autora define, assim, a transição de carreira como uma diferente etapa do desenvolvimento profissional, geralmente suscitada pela perda do emprego, que se revela ser igualmente uma transição socioprofissional.

Algumas transições são involuntárias, isto é, provocadas pelos eventos da vida, por um divórcio ou uma perda de emprego; outras mudanças são voluntárias, pois a própria pessoa pode se colocar em uma posição de transição, por exemplo, ao decidir retornar aos estudos no decorrer da vida adulta (RIVERIN-SIMARD, 1993).

Para Duberley (2011), a transição de carreira seria definida como o período em que um indivíduo está trocando de papéis ou está em busca de um papel, cujo objetivo seja diferente e possa ser descrito como uma mudança na sua orientação para uma função que já detém, ou seja, uma transição em seu estado subjetivo.

Segundo Veloso (2012), é necessário explorar o fato de que transições impõem a transposição de certas fronteiras. A autora refere-se a Gunz e Peiperl (2007) para desenvolver o seguinte raciocínio relacionado as fronteiras na transição de carreira:

- Carreiras são compostas pelo movimento através de uma paisagem formada por networks complexas da sociedade econômica. Então, as fronteiras das carreiras são as linhas nas quais a paisagem social, marcada por descontinuidades, pontua quais são os obstáculos desses movimentos. Algumas dessas fronteiras criam interrupções menores, enquanto outras são bloqueadas maiores, que emitem somente a algumas pessoas ultrapassá-los;
- As fronteiras de carreira são construídas socialmente e dividem-se em fronteiras subjetivas e objetivas. As fronteiras subjetivas são propriedade dos indivíduos e são construídas na cabeça das pessoas que as experimentam. Nesse caso, o indivíduo alimenta crenças sobre uma transição de função particular. Já as fronteiras objetivas são propriedades das entidades sociais, como organizações, ocupações ou comunidade. São comumente alimentadas por crenças sobre determinada classe de transições de funções, emergem de um consenso dos atores de carreira, no qual são criados protótipos de fronteiras, que definem os estágios de carreira (VELOSO, 2012. pp. 62).

Dessa forma, a autora conclui que é possível perceber que a transição profissional envolve o movimento não só entre organizações, funções, profissões – que seriam as fronteiras objetivas -, mas também entre crenças e padrões de atitudes pessoais – denominada fronteiras subjetivas.

Veloso (2012), embasada nas definições de Louis (1980), define transição de carreira sendo um período em que o indivíduo está mudando e redirecionando suas funções, papéis profissionais ou orientação. As transições podem ocorrer, tanto em termos objetivos (podendo ser notadas socialmente), quanto subjetivos

(provenientes da percepção individual entre o estado anterior e posterior à transição, bem como da avaliação individual sobre a nova situação).

Quishida (2007), em seus estudos sobre transição de carreira, define de forma operacional o termo como um processo que, de forma sintetizada por Veloso (2012 p. 62 ), apresenta:

- passagem pelos seguintes estágios de carreira: entrada, avanço, reavaliação, reforço e nova entrada precedida por uma ruptura;
- passagem do indivíduo pelas fases: pré-transição, descontentamento crescente, crise, redirecionamento e reestabilização;
- percepção de mudanças comportamentais, na natureza, nos relacionamentos, no trabalho e no autoconceito profissional

Conforme Duberley, Choen e Leeson (2007), ainda que por décadas tenha havido demanda por uma teoria sobre transição ocupacional que levasse em conta, tanto as causalidades contextuais, quanto as individuais, as primeiras raramente foram contempladas. Essas autoras apontam a necessidade de pesquisas que possam analisar as transições dos indivíduos dentro dos diferentes grupos profissionais, vivenciando mudanças institucionais de grande escala. E argumentam que esquemas para compreensão das transições de carreira devem transcender uma análise simplista e dualista, avaliando as relações recursivas entre mudanças institucionais e mudanças individuais de carreira.

### 2.3 Carreira acadêmica

Para dar início ao tema carreira acadêmica, faz-se necessário, primeiramente, um entendimento sobre a evolução do ensino superior no Brasil. De forma sintética, foi elaborado o quadro 5 com os principais marcos de tal evolução.

Quadro 5 – Evolução do ensino superior no Brasil

1808	Primeiras instituições de educação superior no País: baseadas em um modelo napoleônico dirigidas à formação da elite brasileira.
1915	Criação do decreto n. 11.530 determinava que o governo federal reunisse em “universidades”, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das

	Escolas de Direito.
1911 e 1912	Tentativas de instituição das universidades de Manaus, São Paulo e Paraná, de forma não muito bem-sucedida.
1920	Instituição da Universidade do Rio de Janeiro.
1930	Adota-se a concepção da universidade como justaposição de cursos superiores, normatizada pelo Estatuto das Universidades Brasileiras. O modelo das universidades eram ainda de inspiração francesa, voltada para a formação cultural. Pesquisas eram desenvolvidas em raríssimas instituições
1950 e 1951	As atenções são voltadas para pesquisas. Nesses anos, são criados o CNPq e também a CAPES.
1961	Por meio da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 4.024, definia, genericamente, que cursos de pós-graduação poderiam ser ministrados em instituições de educação superior, além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.
1990	Essa década é marcada pela expansão e regulação do sistema de educação superior.
1996	LDB n. 9.394, possibilita, além da expansão do sistema, a privatização, a diversificação institucional e curricular, a dissociação das funções universitárias de ensino, pesquisa extensão, a flexibilização e a Educação a Distância – Ead.
1998	Regulamentação do mestrado profissional, curso que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional.
2000	Os anos de 2000 são caracterizados por uma expansão acelerada do Sistema de Educação Superior e também pelo crescimento do número de docentes que atuam nesse nível de ensino

Fonte – CORRÊA, 2010, adaptado pelo autor da dissertação.

Para um melhor entendimento da carreira acadêmica, ressalta-se, assim, que, no final dos anos 90, um marco determinante da legislação para o ensino superior se fez com a criação da Lei de n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que caracteriza o perfil do docente universitário.

Na LDB fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica compreendida como domínio da área de conhecimento. Tal competência aparece no artigo 52 - definidor de universidade-, incisos II e III, em que é determinado que as universidades sejam instituições que caracterizam por:

II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Morosini (2009) observa que, em linhas gerais, com a chegada da LDB, o docente universitário passa a sofrer pressão para uma maior qualificação, assim como por um melhor desempenho.

Estudos realizados por Lacombe (2006) revelam que a carreira do docente universitário no Brasil pode ser muito diferente da carreira de outras categorias profissionais e, portanto, faz-se necessária uma breve descrição dessas características diferenciadoras.

- Diferentes tipos de vínculos entre docente e escola, sendo os dois principais:
  - docentes contratados em tempo integral – dedicação exclusiva.
  - docentes contratados de forma parcial – dedicação parcial.

A autora diz que há variações quanto às condições de trabalho e exigências feitas ao docente em cada tipo de vínculo para cada instituição específica, mas, ainda assim, podem-se reconhecer características comuns.

- Diferenças entre os dois principais vínculos de contratação de docentes:

docentes contratados em tempo integral têm uma carga horária predeterminada a cumprir, têm preferência na escolha das disciplinas e horários de aula, têm direito a assumir cargos administrativos e/ou de coordenação. Precisam ter disponibilidade de horas fixas semanais para a escola além de serem extremantes estimulados a participar de atividades de pesquisa.

Nesse tipo de contratação, esses docentes adquirem estabilidade em relação ao emprego, não podem lecionar em outras instituições. Como são estimulados a participarem de atividades de pesquisa, recebem apoio financeiro para participação em eventos científicos e demais cursos voltados para sua área de pesquisa.

- Docentes contratados em tempo parcial têm menos exigências a cumprir em termos de carga horária, pesquisa e disponibilidade além de menos incentivo – financeiro.

Para esse tipo de contratação, Lacombe (2006) afirma que podem ser encontrados dois tipos de carreira no contexto brasileiro: docentes que se dedicam à docência e lecionam em diversas instituições e docentes que exercem outras atividades profissionais paralelas.

A autora ainda aponta uma última classificação de docentes: não se dedicam a atividades de pesquisa científica de forma sistemática e, portanto, não participam de congressos ou fazem publicações em periódicos científicos.

Pode-se correlacionar também a diferenciação entre professores e sua carga horária de acordo com o tipo de instituição: pública ou privada.

No setor público, normalmente, os professores são contratados em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva. Essas horas podem estar distribuídas entre pesquisa, aulas ou, até mesmo, cursos de extensão oferecidos pelas escolas.

Já, no setor privado, normalmente, a maioria dos professores são contratados como horistas, sendo responsáveis apenas por lecionarem as matérias para as quais foram contratados, o que não exclui também a possibilidade de contratação de professores em regimes de 40 horas semanais em escolas do setor privado, possibilitando a esse profissional uma divisão do seu tempo de trabalho em atividades relacionadas a pesquisas, aulas e demais cursos, assim como é feito nas escolas de ensino público.

O docente, ao construir sua carreira, poderá, assim, diversificá-la, de acordo com diversos fatores. Ele pode ser contratado de forma integral ou não, lecionando matérias de sua área de conhecimento, ou assumindo cargos administrativos ou de coordenação, além de se envolver com pesquisas, de acordo com seu horário de trabalho, ou de acordo com a instituição contratante.

## 2.4 Competências no ensino superior

O termo competência vem de *competentia*, derivada de *competere*, *chegar ao mesmo ponto*, oriunda de *petere*, *dirigir-se para*. Refere-se a *o que convém*, no francês antigo, significava *apropriado* (DADOY, 2004).

Dutra (2004) explica a existência de duas abordagens empregando e definindo o conceito de competências:

- a primeira representada por autores norte-americanos que, segundo Barato (2001), privilegia o mercado de trabalho com foco no desempenho requerido pelas organizações. Steffen (1999) a classifica como comportamentalista.

- a segunda é representada por autores europeus. Segundo Barato (2001), a ênfase está no vínculo entre trabalho e educação. Steffen (1999) classifica a teoria inglesa como sendo a ênfase na definição de perfis organizacionais, chamada de funcionalista. Na França, por outro lado, é evidenciada a aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais vinculadas ao modelo construtivista.

Zarifian (2001), um dos representantes da escola francesa, diz que a competência se manifesta e é avaliada quando é utilizada em uma situação profissional, ou seja, na relação prática do indivíduo com o trabalho. O autor classifica competência a partir de três abordagens: 1. tomar iniciativa e assumir responsabilidades; 2. entender o aspecto prático das situações, fundamentado nos conhecimentos adquiridos; 3. mobilizar o compartilhamento de experiências a partir de redes e pessoas. Para esse autor, a competência está atrelada à ação profissional em um contexto específico.

Outro representante da escola francesa, Le Boterf (2003) também associa a competência à experiência. Para ele, o indivíduo com a sua história de vida, sua educação formal e experiência profissional forma o profissional competente além de mobilizar conhecimentos e capacidades numa situação específica para atuar em contextos complexos, assumindo responsabilidades.

Segundo Le Boterf (2003), a competência profissional é composta por três elementos de referência: conhecimento (saber); habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser).

Ainda, segundo esse autor, competência é assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas, buscando, como eventos inéditos, surpreender, de natureza singular.

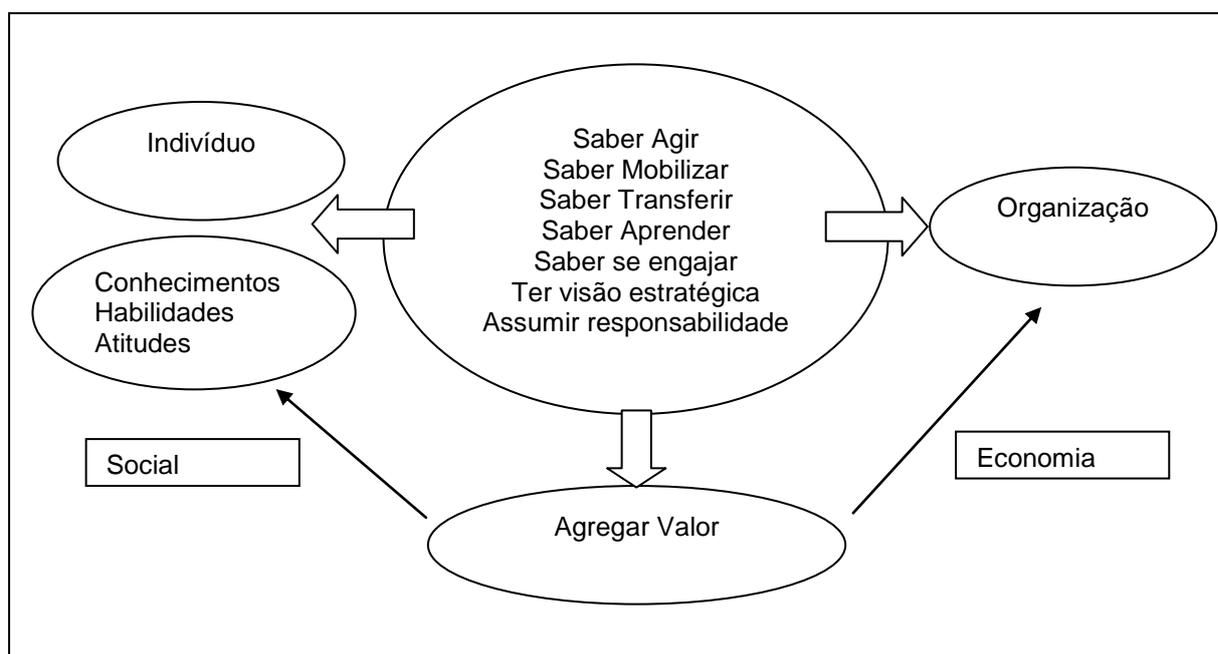
Na literatura brasileira, estudos sobre competência afirmam que, além de mobilização de recursos, integração, conhecimento e habilidades, devem, sobretudo, agregar valor à organização, gerar resultados e melhorar o desempenho (DUTRA *et al.*, 2001; FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2003).

Dutra (2004) associa a noção de competência como requisitos (*inputs*) e entrega (*outputs*).

A discussão em torno do conceito de competência no Brasil sofreu influências da literatura americana, relacionando-o com o *input*, algo que o indivíduo detém. Trata-se da inteligência prática das situações, diferente dos conhecimentos teóricos e empíricos detidos como um estado, reduzido a um conhecimento específico (FLEURY; OLIVEIRA JR., 2001). Inicialmente, a competência era caracterizada por uma mistura de habilidades e atitudes exigidas das pessoas. Ao longo do tempo, as habilidades deram lugar à caracterização de entregas requeridas dos indivíduos e as atitudes deram lugar aos comportamentos (DUTRA *et al.*, 2001).

Fleury e Fleury (2001) definem também competência como sendo um saber responsável e reconhecido, que implica agir, mobilizar, integrar, aprender, engajar-se, assumir responsabilidades e visão estratégica, agregar para a organização valor econômico e valor social ao indivíduo. A Figura 1, adaptada de Fleury e Fleury (2001), ajuda demonstrar melhor essas definições.

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte - FLEURY e FLEURY, 2001.

O conceito de Fleury e Fleury (2007) está alinhado ao de Le Boterf (2003), que explica a competência do indivíduo como um saber agir que envolve integrar, mobilizar e transferir recursos, conhecimentos e habilidades, com reconhecimento pelos outros, em dado contexto.

Esses autores propõem, por meio dos estudos de Le Boterf (2003), o processo de desenvolvimento de competências como mostra o quadro 6.

Quadro 6 – Processo de desenvolvimento de competências

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Como Desenvolver</b>
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continua
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento Empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como se comportar	Experiência social e Profissional
Conhecimento Cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social.

Fonte - FLEURY e FLEURY, 2007.

Por fim, ainda, segundo Le Boterf (2003), a competência é comumente apresentada como uma característica ou um conjunto de características ou requisitos – saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades – indicadas como condição capaz de produzir efeitos de resultados e/ou solução de problemas. A competência se realizaria na ação, não residindo, portanto, em recursos como habilidades e conhecimentos, mas na mobilização dos mesmos. Assim, competência pode ser considerada como uma articulação de saberes e fazeres que se concretizam na ação.

Conforme as descrições de competências citadas anteriormente, pode-se correlacioná-las às competências essenciais à docência no ensino superior.

A partir da definição de Zarifian (2001, p. 72) em que ele afirma que competência significa: “[...] assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, permitindo ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.” Dessa maneira, é possível considerar que um professor está sempre sujeito a lidar com situações tais como as descritas por Zarifian (2001), sendo assim o conceito de competência bastante aplicável à docência.

Perrenoud (2000) propõe algumas competências relevantes para o docente, dentre as quais, conceber e administrar situações-problema ao nível e às possibilidades dos alunos. O autor destaca que o professor é o maior responsável pelo processo de aprendizagem e também pelas condições para que esse processo ocorra.

Ainda, esse mesmo autor afirma ser a competência semelhante à aptidão para pôr em circulação os recursos cognitivos, dentre eles, relacionam-se: as condições técnicas, o saber fazer, os saberes e as atitudes, para solucionar e produzir bons resultados em um determinado acontecimento ou situação.

Hanashiro e Nassif (2006) afirmam que a capacitação e a qualificação dos professores, via de regra, têm emergido como palavras de ordem e, de certa forma, a ênfase recai na necessidade de o profissional reter e desenvolver as competências para acompanhar a demanda de informações, atentar para a introdução de novas tecnologias, estar presente e fazer parte do mundo dos jovens e ser parte integrante do processo de mudança instalado no setor educacional.

De acordo com Paiva e Melo (2009), a profissionalização de professores está sendo vista de forma positiva sob o olhar da sociedade, pois as competências necessárias para esses profissionais estão sendo reconhecidas e estão trazendo como resultado maior contribuição às demais profissões no mercado.

Corroborando os autores acima, Saviani (1996) reforça a necessidade de o professor dominar saberes que se inter-relacionam, colocando em foco a educação como a determinante dos saberes; logo, a formação do educador provém dessa que, por sua vez, se caracteriza em termos de saberes necessários. Os saberes, como aquisições técnicas isoladas, são inexpressivos por serem produzidos como o resultado de uma formação que se pressupõe construída, ele consiste mais em produção que indução. Dessa forma, o trabalho docente produz saberes que levam ao mesmo tempo a um processo de dialética e à subjetividade em seus atributos.

Ainda, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), o grande desafio para esses profissionais está na ação de pesquisar o ensinar, seja na identificação da área de atuação como profissional docente, seja na revisão das atividades práticas em sala de aula com os seus alunos.

Essas autoras caracterizaram as principais práticas do docente a saber: o transmitir os conhecimentos aos alunos para serem trabalhados, o tempo, os resultados e os métodos de ensinar e aprender. O profissional docente deve, portanto, ter as competências necessárias para realizar e intensificar esse processo de pesquisa.

Dessa forma, pode-se perceber um crescente nível de exigência em relação ao professor acadêmico. Se no passado bastavam os conhecimentos técnicos para a ocupação do cargo, atualmente, há exigência de maior especialização, de atualização contínua, pesquisa e produção do conhecimento.

Como resultado de toda essa transformação do papel do professor docente, fica clara a razão do interesse científico no que se refere a quais as competências esses professores precisam deter.

## 2.5 Dilemas de carreira

Conforme apresentado no capítulo de carreiras, esse assunto é ainda recente, e seu desenvolvimento não aconteceu somente em um campo teórico específico, além de apresentar, ao longo dos séculos XX e XXI, desenvolvimentos e significados diferentes. No campo da psicologia, estudos envolvendo o tema referem-se às profissões e às estruturas das organizações. Já, na administração, o foco do assunto é nas organizações, sendo compreendida como uma sequência de postos na hierarquia.

DeLuca, Oliveira e Chiesa (2014) afirmam que, em modificação do contexto socioeconômico, no qual passa a se destacar um ambiente de negócios dinâmico e competitivo das organizações, com espaços multiculturais de trabalho e condições econômicas vulneráveis, há uma mudança da responsabilidade da orientação de carreira para o indivíduo.

Nas últimas décadas, dois modelos de carreira trazem o indivíduo como foco do desenvolvimento de suas carreiras, modelos esses que vem ganhando espaço e aprofundamento em estudos e pesquisas. São eles o modelo de carreiras sem fronteiras e carreiras proteanas. Arthur (1994) diz que diferentemente dos modelos tradicionais, as carreiras não se limitam às fronteiras de uma única organização, trabalho, ocupação, região ou domínio de qualquer aptidão particular. As carreiras implicam uma pluralização dos contextos de trabalho e um tipo de contrato psicológico baseado na relação instável e orientada para a oportunidade de um indivíduo com sua organização.

A carreira sem fronteira traz como proposta o rompimento com a carreira organizacional. Seriam carreiras que transcendem as fronteiras organizacionais. Veloso (2012), sustentada nas definições de Arthur, Inkson e Pringle (1999), conclui que, na perspectiva das carreiras sem fronteiras, as pessoas são responsáveis por suas carreiras futuras, o que ocorre com o cultivo de *networks* e com a busca constante de acesso ao conhecimento e recursos de outras pessoas.

Nesse caso, pessoa e organização passam a ser tratadas como unidades de análise, consideradas simultaneamente, mas de forma separada. Porém, atividades individuais como *networkings* pessoais, aprendizado e empreendedorismo se entrelaçam às atividades organizacionais; relações intraorganizacionais, como cooperação e competição, são *costuradas* por meio do comportamento de carreira das pessoas (VELOSO, 2012, p. 34).

Assim como na carreira sem fronteira, a carreira proteana é baseada no processo no qual a pessoa e não a organização é gerenciada (HALL, 1996, 2002). Nessa classificação, a carreira é moldada mais pelo indivíduo que pelas organizações. Esse tipo de carreira apresenta as principais características, conforme Veloso (2012):

- mudanças frequentes;
- autoinvenção;
- autonomia;
- autodireção;
- habilidade para aprender;
- habilidade para redirecionar a carreira e a vida;
- habilidade para construir relações.

Assim, segundo Hall (1996), a carreira proteana é impulsionada pela pessoa e, não, pela organização e vai ser reinventada individualmente ao longo do tempo, de acordo com a mudança pessoal ou do ambiente.

No contexto atual, em que a mudança se faz presente devido à globalização, as transformações no ambiente do conhecimento e uma maior possibilidade de escolhas pelos indivíduos, os dilemas fazem parte de todas as carreiras, principalmente a docente que é considerada, por Baruch e Hall (2003), como precursora da carreira proteana.

Reis, Nakata e Dutra (2010), embasados em Defillip e Arthur (1994) e Hall (1994), dizem que a gestão de carreira é cada vez mais uma responsabilidade dos próprios indivíduos, exigindo das pessoas uma maior adaptação a novas situações. Tal adaptação oferece uma possibilidade de escolhas, colocando em questão pontos de

vista, valores, crenças e pressupostos que poderiam levar a situações de escolhas desnorteadoras, ou seja, dilemas.

Para Oltramari e Lorenzato (2012), os dilemas são desenvolvidos e se dinamizam a partir das categorias tempo, sucesso profissional, mobilidade e *status*. Declaram também que dilemas não é algo inédito, mas, atualmente, eles fazem parte da vida profissional, pessoal e familiar dos indivíduos, sem considerar os limites espaço-temporais.

Recentemente, nos estudos relacionados à carreira, DeLuca, Oliveira e Chiesa (2014) trazem a perspectiva interacionista para discussão. Esses autores afirmam que diversos estudos se desenvolveram sob essa perspectiva, dentre eles, os de Hughes (1937, 1958a, 1958b, 2003). Nesse sentido, a carreira seria um processo temporal com grande dependência contextual, extremamente influenciada por outros fatores, sendo em parte homogênea temporalmente e, em outra, heterogênea (ABBOTT, 1997).

Ainda, segundo esses autores, os principais conceitos relacionados à noção de carreira na perspectiva interacionista de Everett Hughes serão os pares conceituais que seguem: carreira sob as perspectivas objetiva e subjetiva; as contradições entre elas pelas noções de *conflito* e *dilema*; e a relação possível entre indivíduos e instituições. No entendimento de Hughes (2003), todos têm uma carreira, independentemente de estarem ou não inseridos em uma estrutura burocrática, já que, mesmo nestas, os indivíduos percorrem um caminho tortuoso, permeado por contingências e irregularidades por mais invisíveis que pareçam (BARLEY, 1989).

Hughes (1937) *apud* DeLuca, Oliveira e Chiesa (2014), focalizando a perspectiva *conflito* e *dilema*, observa-se que, no conflito, acontece a contradição entre aquilo que o indivíduo concebe como seu papel social e aquilo que é seu *status*, ou seja, entre os aspectos objetivos e subjetivos. Essa situação contraditória pode também ocorrer entre os aspectos objetivos: o mesmo indivíduo, ao longo de sua carreira e devido a suas conquistas, pode transitar por *status* conflitantes. A essa situação, Hughes (1958a) chamou de dilema. E por estarem inseridos em uma sociedade que permite (e encoraja) o trânsito, indivíduos de origens diferentes podem se ver no

mesmo *status*. Aquele que está entre esses *mundos*, então, se vê em um dilema: ser um ou ser outro.

Hughes (1937) *apud* DeLuca, Oliveira e Chiesa (2014), é esse homem entre-mundos que terá, ao longo de sua carreira, dilemas quanto aos *status* diferentes que vivencia bem como terá conflitos devido às contradições que ele percebe entre os aspectos subjetivos e objetivos de sua trajetória (HUGHES, 1937). Esses dilemas e conflitos podem gerar transformações na trajetória do indivíduo, posto que, na tentativa de solucionar tais contradições, o indivíduo pode mudar sua trajetória (HUGHES, 1937) ou criar novos *status* e cargos que contemplem suas diferentes realidades (HUGHES, 1958a).

O pressuposto da presente dissertação é o de que, ao ser feita a relação entre essas situações e os possíveis dilemas enfrentados pelos profissionais que fizeram a transição da gerência para a docência, provavelmente emergirão situações dilemáticas enfrentadas por eles, considerando o fato de essas duas carreiras envolvem atividades de natureza bastante diferentes, assim como os contextos nos quais elas são realizadas.

Ou seja, esse profissional passa a vivenciar um novo momento em sua carreira, começando novamente do *zero*. Assim, o futuro gerente docente precisará se auto-afirmar novamente nesse novo meio, o que pode ser para ele uma experiência desafiadora (SIMENDINGER *et al.*, 2011).

Trazendo essa ideia para a carreira dos profissionais que fizeram a transição do mundo corporativo para o acadêmico, pode-se inferir o quanto essas situações poderiam estar influenciando suas novas carreiras, ocasionando possíveis dilemas. O tempo pode estar relacionado à quantidade de horas aulas e pesquisa a que esse profissional precisa dedicar para alcançar um salário compatível como o do mundo corporativo. O sucesso também está vinculado com a categoria tempo, principalmente em relação à pesquisa e publicações que o acadêmico precisa ter para ser reconhecido nesse novo meio. A categoria *status* também pode influenciar futuros dilemas, uma vez que indivíduos almejam estar em universidade e instituições renomadas no mercado. Por fim, a questão da mobilidade na carreira

acadêmica pode influenciar nas possíveis escolhas dos profissionais docentes em relação a manter um vínculo de trabalho com um ou mais instituições.

### 3 METODOLOGIA

A abordagem desta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que desafios, competências, dilemas e soluções encontradas no processo pós-transição do mundo corporativo para o acadêmico podem ser avaliados de maneira mais apropriada de acordo com a literatura que se segue.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), uma pesquisa qualitativa implica conceber o pesquisador como o principal instrumento de investigação. Partindo desse pressuposto, a escolha dessa abordagem fez-se pertinente, haja vista o objetivo de desenvolver a investigação numa ótica predominantemente compreensiva e interpretativa que exige do pesquisador uma postura crítica no que tange à percepção e à assimilação de indicadores que o auxiliam na clarificação das várias facetas do problema de pesquisa.

Ainda, segundo os autores,

*[...] de modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 1999, p. 168).*

Segundo Vieira (2004), a pesquisa qualitativa normalmente permite descrever de forma rica e fundamentada o objeto de estudo, possibilitando explicar processos localizados em contextos identificáveis. Além do mais, ela auxilia o pesquisador a se adiantar às concepções inicialmente concebidas ou mesmo fazer uma revisão de sua estrutura teórica.

Gaskell (2002) afirma que a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é construída na obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupando-se mais com o processo que com o produto e procura

retratar a visão dos participantes. Assim, investigadores qualitativos estudarão a realidade em seu contexto natural, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que apresentam para as pessoas implicadas nesse contexto.

A principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que ela segue a tradição *compreensiva* ou interpretativa, ou seja, esse tipo de pesquisa parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato e que precisa ser desvelado, segundo Patton (1986), citado por Alves-Mazzoti; Gewandsznajder (1999).

Gil (2010), embasado nas conclusões de Sellitz *et al.* (1967), diz que a coleta de dados pode ocorrer de diversas maneiras, mas geralmente envolve: 1. levantamento bibliográfico; 2. entrevistas com pessoas que tiveram experiência prática como assunto; 3. análise de exemplos que estimulem a compreensão .

A presente pesquisa foi desenvolvida mediante a realização de entrevistas com pessoas que tiveram vivência prática no assunto, ou seja, profissionais que vivenciaram a transição para a docência e consistiu a replicação de estudo anterior, realizado por um grupo de pesquisadores da Universidade FUMEC, cinco anos após seu término, o que proporcionou uma perspectiva longitudinal do fenômeno estudado (KILIMNIK, CORRÊA; OLIVEIRA, 2009a e 2009b e KILIMNIK *et al.*, 2011).

Dessa forma, tal pesquisa pode ser classificada como longitudinal devido à coleta de dados com o entrevistado, em dois momentos distintos de sua transição de carreira, permitindo captar mudanças contextuais ocorridas, além de obter uma avaliação mais consistente do processo, em relação a que foi feita, logo após a transição, ainda contaminada por suas expectativas e idealizações. A abordagem longitudinal constou, inclusive, da agenda de pesquisa, recomendada pelos responsáveis pela primeira pesquisa, justamente por esses motivos.

### **3.1 Quanto aos fins**

Esta pesquisa pode ser considerada de natureza descritiva, na medida em que se propõe a expor as características de determinado fenômeno. Foi possível identificar, cinco anos após a realização da primeira pesquisa, a trajetória de carreira dos participantes, as competências que esses indivíduos acreditam ser necessárias para o sucesso na carreira acadêmica, além de identificar os dilemas enfrentados por eles após a transição do mundo corporativo para a docência.

Vergara (2004) explica que pesquisas descritivas expõem características de uma determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

Corroborando, Gil (2010) explica que pesquisas classificadas como descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. E uma das características mais significativas dessa classificação está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Segundo Malhotra (2006), na pesquisa descritiva, as informações necessárias estão claramente definidas. Esse tipo de pesquisa é pré-planejada e estruturada e requer uma especificação clara de quem, o que, quando, onde, por que e como a mesma é concebida.

### **3.2 Quanto aos meios**

Foi utilizado o método de estudo de campo no qual, segundo Gil (1999), estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

De acordo com Vergara (2004, p. 47), uma “[...] pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo”. A pesquisa de campo é utilizada “[...] com o objetivo de

conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema [...] ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 188).

A unidade de análise deste estudo de campo foi constituída por profissionais que fizeram a transição de carreira do mundo corporativo para a docência e foram pesquisados no período de 2007 a 2009, conforme dito anteriormente. Parte desse grupo foi entrevistada novamente, em 2014, cinco anos após o término da primeira pesquisa, com objetivo de analisar as competências demandadas e dilemas por eles enfrentados nesse processo.

### **3.3 Seleção e caracterização dos participantes da pesquisa**

A escolha dos profissionais pesquisados seguiu inicialmente o critério de se entrevistar os mesmos participantes da primeira pesquisa. As dificuldades de contato, assim como o longo tempo decorrido entre uma pesquisa e outra, fez com que o número de entrevistados fosse menor do que o grupo original de 50 participantes. Dessa forma, o grupo estudado nesta pesquisa envolveu 25 indivíduos, ou seja, 50% dos entrevistados da pesquisa anterior, o que, contudo, foi considerado satisfatório dada a riqueza de informações novas obtidas, somadas às obtidas na pesquisa anterior.

Nas tabelas 1, 2, 3 e 4, é possível perceber a caracterização dos participantes da pesquisa em relação ao curso de graduação, estado civil, idade e cursos de pós-graduação.

De acordo com a Tabela 1, no que se refere à graduação, a maioria dos pesquisados concentram-se nas áreas de administração (41,38%), psicologia (37,93%) e comunicação social (10,34%).

Tabela 1 – Caracterização dos entrevistados – Curso de graduação

Graduação	Porcentagem Curso de Graduação
Administração	41,38%
Psicologia	37,93%
Comunicação Social	10,34%
Arquitetura	3,45%
Ciência da Informação	3,45%
Economia	3,45%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

Fonte - Dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária (tabela 2), mais de 40% dos entrevistados distribuí-se em faixas etárias superiores a 40 anos. Há, porém, um percentual representativo na faixa etária de 36 a 40 anos (15,93%), totalizando 65,93% com idades superiores a 36 anos.

Tabela 2 – Caracterização dos entrevistados – Faixa etária

Faixa etária	Porcentagem Faixa etária
25 a 30 anos	0,88%
31 a 35 anos	8,85%
36 a 40 anos	15,93%
41 a 45 anos	24,78%
46 a 50 anos	26,55%
51 a 55 anos	5,31%
51 a 55 anos	5,31%
56 a 60 anos	6,19%
56 a 60 anos	6,19%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

Fonte - Dados da pesquisa.

Conforme a tabela 3, é possível constatar que mais de 86% dos entrevistados são casados. E apenas 3,45% são divorciados.

Tabela 3 – Caracterização dos entrevistados – Estado civil

Estado Civil	Porcentagem Estado Civil
Casado	86,21%
Solteiro	10,34%
Divorciado	3,45%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

Fonte - Dados da pesquisa.

Na Tabela 4, verifica-se que a maioria dos participantes (68,97%) detém o título de mestre em administração, seguida por um grupo de 20,69% com a titulação de doutor em administração.

Tabela 4 – Caracterização dos entrevistados – Curso pós-graduação

<b>Curso - Pós-Graduação</b>	<b>Porcentagem de Pós-Graduação</b>
Doutorado em Administração	20,69%
Mestrado em Administração	68,97%
Mestrado em Ciência da Informação	3,45%
Mestrado em Educação Tecnológica	3,45%
Mestrado em Engenharia Civil	3,45%
<b>Total Geral</b>	<b>100,00%</b>

Fonte - Dados da Pesquisa.

Em síntese, no que se refere à graduação, a maior parte dos pesquisados concentram-se nas áreas de administração (41,38%), psicologia (37,93%) e comunicação social (10,34%), tem idade superior a 36 anos, é casada, tem o título de mestre em administração. Como era de se esperar, assim como o grupo maior anteriormente pesquisado, trata-se de um grupo qualificado e maduro, considerado adequado e capacitado para expressar suas percepções e vivência acerca da transição de carreira para a docência, no que se refere aos aspectos investigados na presente pesquisa.

### **3.4 Coleta de dados**

Foi utilizada a técnica de entrevista individual com docentes de variadas formações e que hoje atuam ou atuavam em cursos de graduação e pós-graduação em administração na cidade de Belo Horizonte. Conforme dito anteriormente, os 25 participantes fizeram a transição de carreira do mundo corporativo para o mundo acadêmico há mais de seis anos e tiveram a oportunidade de participar da pesquisa anterior realizada no período de 2007 a 2009. Dentre os entrevistados há aqueles que, atualmente, estão ligados apenas à atividade docente e outros que conciliam o trabalho nas organizações e na academia e, ainda, os que não estão mais na academia. Diferentemente da pesquisa original, que tinha como requisito que todos

estivessem atuando na docência, indicando que a pesquisa, ora relatada, captou mudanças nas trajetórias de carreira do pesquisados, permitindo, inclusive, uma avaliação mais consistente da transição estudada, do que a de profissionais ainda em fases iniciais da mudança.

Gil (1999) afirma que as vantagens da utilização de entrevistas em pesquisas deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe explicitar:

- a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação (GIL, 1999, p. 118).

Por meio desse tipo de entrevista, são fornecidos dados básicos para desenvolver e compreender as relações entre o ator social e sua situação. O objetivo é compreender detalhadamente as crenças, as atitudes, os valores e as motivações que permeiam o comportamento das pessoas em determinados contextos sociais (GASKELL, 2002).

Para Gil (2010), a preparação do roteiro de entrevistas depende da definição do tipo de entrevistas a ser adotado e deve-se levar em consideração que as perguntas devem ser padronizadas na medida do possível, a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas entre si.

Ainda, segundo o autor, vale ressaltar que as perguntas não têm regras fixas. Todavia, a experiência de muitos pesquisadores possibilita a formulação de algumas recomendações que são válidas para a maioria das entrevistas, tais como:

- 1- só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa;
- 2- devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo;
- 3- deve ser feita uma pergunta de cada vez;
- 4- as perguntas não devem deixar implícitas as respostas;
- 5- convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte (GIL, 1999, p. 124).

Para Godoy (2006, p.134), “[...] as entrevistas semi-estruturadas são adequadas quando o pesquisador deseja aprender a compreensão do mundo do entrevistado e as elaborações que ele usa para fundamentar suas opiniões e crenças”.

São diversas as construções de mundo dos entrevistados. Mesmo sob um mesmo enfoque, determinado problema pode ser visto e encarado de maneira bastante diversa se for levado em consideração que as pessoas têm vieses diferentes.

Segundo Gaskell (2002), compreender os diversos mundos da vida de quem é entrevistado e dos grupos sociais especificados é essencial em uma entrevista qualitativa. Aliás, essa é a condição fundamental.

Com base nessas contribuições e em um modelo utilizado por Kilimnik *et al.* (2011), foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada, que se encontra no Apêndice A, do presente trabalho.

### **3.5 Análises dos dados**

O conteúdo das entrevistas foi transcrito, organizado e analisado à luz dos conceitos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2006) e Flick (2009).

Segundo Bardin (2006), pode-se entender por análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise de comunicações que contêm informação sobre o comportamento humano, atestado por uma fonte documental. Na análise de conteúdo, são utilizados procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens, os indicadores quantitativos ou não quantitativos, que possibilitem inferir os conhecimentos relativos às condições de produção e/ou recepção das variáveis inferidas dessas mensagens.

Arksey e Knight (1999), citados por Lacombe (2005), apontam algumas táticas úteis para a investigação de significado nas análises qualitativas, tais como: a busca por padrões, temas e conceitos, a contagem de frequência para se detectar se algo é comum ou raro; a comparação e o contraste das informações para a identificação de

categorias; a exploração da relação entre variáveis e a verificação da possibilidade da análise ser colocada como uma história plausível.

Foi utilizado como ferramenta auxiliar para a análise de conteúdo, o QDA Miner, *software* aplicado à análise qualitativa. De acordo com Moro e Sanchez-Criado (2005), esse *software* permite a realização de análises estatísticas, sem perder de vista as unidades de sentido de um texto.

Tal ferramenta propiciou um desdobramento das dimensões inicialmente previstas no projeto em diversas subdimensões que permitiram a elaboração de análises mais detalhadas, diversas delas amparadas em tabelas montadas a partir dos recursos oferecidos por esse *software*.

### **3.5.1 Dimensões de análise da pesquisa**

As dimensões iniciais de análise da pesquisa, baseadas em Duberley (2011), Simendinger *et al.* (2000) e em Kilimnik *et al.* (2011) e que nortearam a elaboração do roteiro de entrevista, foram as seguintes:

1. motivos, estratégias e formas de inserção na carreira acadêmica;
2. motivos para a transição;
3. formas de inserção na academia e estratégias de carreira;
4. desafios da transição e competências requeridas para atuar na docência;
5. comparação entre o mundo corporativo e o mundo acadêmico;
6. qualidade de vida e integração entre a carreira e a vida pessoal e familiar;
7. a avaliação de desempenho no mundo corporativo e no mundo acadêmico.

Com a utilização do QDA Miner para análise das entrevistas, algumas das dimensões previamente estabelecidas foram alteradas e todas se desdobraram em subcategorias, denotando o maior detalhamento que esse *software* proporciona à análise dos dados da pesquisa.

1. Facilitadores para a transição de carreira
  - . Influência da família
  - . Contatos com amigos professores, coordenadores ou gestores
  - . Afinidade com área acadêmica
  
2. Motivos para a transição
  - . Insatisfação mundo corporativo
  - . Buscar satisfação na carreira acadêmica
  - . Buscar novos conhecimentos
  - . Expectativa em conciliar vida profissional, qualidade de vida e família
  - . Complemento da renda
  
3. Trajetória carreira acadêmica
  - . Professor orientador e pesquisador
  - . Professor e gestor acadêmico
  - . Professor
  - . Professor e consultor
  - . Professor multitarefas
  
4. Estratégias de carreira
  - . Estratégia para inserção na academia
  - . Estratégias futuras de carreira
  
5. Dilemas de carreira
  - . Conciliação entre mundo corporativo e acadêmico
  - . Redução de carga horária
  - . Conciliação entre mundo acadêmico, qualidade de vida e família
  - . Remuneração acadêmica insatisfatória
  - . Complemento da remuneração
  - . Incompatibilidade de carga horária
  - . Levar trabalho para casa
  
6. Estratégia de carreira
  - . Fizeram a transição de carreira no melhor momento
  - . Transferência de experiências do mundo corporativo para o acadêmico
  - . Lecionaram em mais de uma instituição para ter maior empregabilidade
  - . *Network*
  - . Permanência no mundo corporativo e acadêmico
  - . Transição total para o mundo acadêmico
  - . Desenvolvimento, decisões, perspectivas e aspirações de carreira

7. Competências necessárias
  - . Conhecimento específico da área
  - . Relação Interpessoal
  - . Experiência do mundo corporativo
  - . Boa comunicação
  - . Didática
  - . Comprometimento
  - . Inteligência emocional
  - . Liderança
  
8. Técnicas
  - . Aulas expositivas
  - . Estudo de caso
  - . Dinâmicas
  - . Filmes
  - . Seminários
  - . Leituras de textos, livros e artigos
  - . Teatro
  - . Visita técnica

As análises dos dados pelo QDA Miner foram realizadas pelo autor da pesquisa, mediante a supervisão da orientadora, cabendo a ele agrupar determinadas subdimensões e suprimir outras, com objetivo de obter dimensões válidas, pertinentes e/ou adequadas (MORAES, 1999).

### **3.5.2 Sobre a generalização dos dados da pesquisa qualitativa**

Nas pesquisas qualitativas, a generalização dos resultados é uma questão recorrente e polêmica. Assim, identifica-se a necessidade dessa discussão para que a presente pesquisa seja instrumento de reflexão de acordo com o que se segue abaixo.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), as pesquisas qualitativas, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, não utilizam amostras representativas. Nesse tipo de pesquisa, preferencialmente, são utilizados dados etnográficos e estudos de casos. De forma proposital, os sujeitos dessas pesquisas são escolhidos

por apresentarem as características desejadas para atenderem os fins das pesquisas. Assim, esses autores afirmam que, dessa forma, não se pode falar nas pesquisas qualitativas de generalizações nos termos tradicionais. A aplicação dos resultados das pesquisas qualitativas em outro contexto dependerá da semelhança entre contextos e de quem pretende aplicá-los.

Yin (2001) corrobora o que os autores anteriores afirmam sobre a generalização das pesquisas qualitativas, condicionando-a, contudo, a um adequado embasamento teórico. Ele diz que uma teoria, além de facilitar a fase da coleta de dados, permite que os resultados dessa pesquisa sejam generalizados, assim como a teoria foi construída. Ele denomina esse papel da teoria *generalização analítica*. Ele acrescenta que, na generalização analítica, utiliza-se uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se devem comparar os resultados.

A generalização analítica confronta-se com outra maneira de generalizar os resultados, conhecida como *generalização estatística*, em que se faz uma inferência sobre uma população (ou um universo determinado) com base nos dados empíricos coletados sobre uma amostragem.

Ainda, segundo Yin (2001), o método de generalização é comumente reconhecido porque os pesquisadores do estudo têm pronto acesso a fórmulas para se determinar o grau de certeza com que as generalizações podem ser feitas, dependendo, principalmente, do tamanho e da variação interna do universo e da amostragem.

Erro que se comete ao se realizar um estudo qualitativo, então, é conceber a generalização estatística como o método de generalizar os resultados do caso. Tal erro ocorre porque os casos não são unidades de amostragem e não devem ser escolhidos por essa razão.

Em síntese, a pesquisa qualitativa não pretende fazer generalizações estatísticas e extensivas como a pesquisa quantitativa, mas ela pretende e deve se propor a fazer a chamada generalização analítica conforme Yin (2001). Ou seja, ela pode generalizar a partir das evidências que apresenta, ou seja, as falas dos

entrevistados, que devem ter aderência com as análises mais gerais realizadas, assim como podem ir ao encontro de resultados de estudos anteriores que devem ser devidamente comparados. O próprio fato de os dados obtidos se diferenciarem de resultados de pesquisas anteriores pode ser, inclusive, objeto de análises, assim como de recomendações para estudos futuros.

## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme dito no capítulo de metodologia, a partir das análises das respostas às entrevistas, identificaram-se seis dimensões, as quais reúnem códigos ou subdimensões que detalham os aspectos representados em cada uma delas. Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa – identificar competências necessárias para que profissionais possam ter sucesso na transição de carreira do mundo corporativo para docência, assim como analisar quais são os dilemas enfrentados após transição – tais dimensões foram organizadas respeitando uma sequência lógica e de modo a possibilitar ao leitor uma compreensão mais clara possível do que cada uma representa. Os aspectos levantados, contudo, apresentam interfaces, pois se referem a realidades sociais complexas. Dessa forma, as subdivisões dentro de cada categoria ou dimensão não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais das tabelas podem vir a exceder o total de 100%.

A análise dos dados começa, assim, pela caracterização básica de cada um dos pesquisados, pelos fatores influenciadores e motivos individuais da transição, trajetória e avaliação de carreira pós-transição, análise dos dilemas enfrentados na carreira acadêmica, estratégias de carreira e aspirações, competências necessárias para o sucesso na carreira acadêmica e, por fim, finaliza com as técnicas de ensino adotadas em sala de aula pelos participantes.

### 4.1 Caracterização básica de cada entrevistado

O quadro 5 apresenta a caracterização de cada um dos entrevistados no intuito de facilitar o acesso aos seus dados na leitura dos resultados da pesquisa. Tal amostra foi escolhida pautada nos critério definido no objetivo deste trabalho. Necessariamente todos os participantes deveriam ter participa do estudo realizado por Kilimnik, Corrêa; Oliveira (2009a e 2009b) e Kilimnik *et al.* (2011), porém, inseridos em novo contexto.

Quadro – 7 Caracterização dos entrevistados

Entrevistado	Idade	Estado Civil	Formação	Pós-Graduação
1	44	Casado	Administração	Mestrado em Administração
2	46	Casada	Comunicação Social	Mestrado em Administração
3	41	Casada	Psicologia	Mestrado em Administração
4	41	Casado	Administração	Doutorado em Administração
5	34	Casado	Administração	Mestrado em Educação Tecnológica
6	37	Solteiro	Comunicação Social	Mestrado em Administração
7	35	Casado	Comunicação Social	Mestrado em Administração
8	37	Casada	Psicologia	Mestrado em Administração
9	37	Casado	Administração	Mestrado em Administração
10	58	Casada	Psicologia	Doutorado em Administração
11	56	Casado	Administração	Mestrado em Administração
12	33	Casada	Administração	Doutorado em Administração
13	41	Casada	Psicologia	Mestrado em Administração
14	55	Casado	Administração	Doutorado em Administração
15	47	Solteira	Psicologia	Mestrado em Administração
16	46	Divorciada	Psicologia	Mestrado em Administração
17	33	Casada	Administração	Doutorado em Administração
18	46	Casada	Psicologia	Mestrado em Administração
19	46	Casado	Administração	Mestrado em Administração
20	50	Casado	Administração	Mestrado em Ciência da Informação
21	33	Casada	Arquitetura	Mestrado em Engenharia Civil
22	56	Casado	Administração	Mestrado em Administração
23	47	Solteiro	Psicologia	Doutorado em Administração
24	39	Casada	Economia	Mestrado em Administração
25	41	Casado	Ciência da Informação	Mestrado em Administração

Fonte - Dados da pesquisa.

#### 4.2 Facilitadores para a transição de carreira

Ao investigar os motivos pelos quais os pesquisados realizaram a transição de carreira do mundo corporativo para o acadêmico, foi possível identificar, também, os fatores facilitadores para tal transição.

Dessa forma, mais da metade dos entrevistados (62,00%), mencionou algum tipo de facilitador para a transição. Esses fatores puderam ser agrupados da seguinte forma: influência da família e afinidade com a área acadêmica.

O fato de se ter docentes entre os membros da família foi o fator mais apontado como influenciador da decisão de se transitar para a carreira acadêmica. Alguns dos entrevistados são, inclusive, oriundos de famílias em que diversos membros são professores.

“Primeiro, minha mãe é professora, minha mãe é do mundo acadêmico, né? Então eu... Eu cresci com uma mãe acadêmica né? Então, eu já tinha uma visão por ai, depois, como que eu te falei... eu trabalhava no corporativo, mas eu já estava no mundo acadêmico, né? Então, aí tinha uma visão ainda muito apaixonada, uma visão muito bonita, do mundo acadêmico esse foi... Esse foi meu primeiro momento...” (Entrevistada 15, 47anos)

“Eu nasci dentro da UFMG. Meus pais eram professores no Instituto de Ciências Exatas, o ICEX, na engenharia, na matemática, na estatística, e eu... Eu lembro, eu pequena, correndo no corredor de fora, a baixo assim, de cima a baixo, correndo lá dentro, eu nasci dentro da UFMG, meus pais, foram professores a vida inteira né? E isso me influenciou muito para essa minha transição.” (Entrevistada 13, 41 anos)

“Primeiro é influência, vamos dizer de pessoas próximas, a minha mãe não tinha sido nunca foi professora de ensino superior, mas era professora, então isso... Aquela percepção de você ver pessoas trabalhando, a minha... A minha irmã formou em pedagogia e chegou a dar aulas também, então essa influencia de amizades e familiares, essa é a primeira força.” (Entrevistado 5, 34 anos).

“Eu venho de uma família de comerciantes de um lado e de outro de professores, eu estava ali no meio das duas situações e me vi muito mais movido pela área acadêmica.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“Então, isso já era uma coisa que já estava no sangue”..., eu venho de uma família de professores, né? Meus tios todos, os meus primos, meus irmãos, todo mundo é da carreira... Da carreira acadêmica mesmo, então, já era uma coisa, meio que, inerente assim, mesmo a mim.” (Entrevistado 20, 50 anos)

Embora não seja objetivo deste trabalho analisar imagens ou metáforas utilizadas pelos entrevistados, as falas detectadas acima demonstram a influência positiva da família para a transição em direção à carreira acadêmica, remetendo à metáfora da carreira como herança de Inkson (2011). Segundo esse autor, as carreiras, como

outros legados, podem ser transmitidas para gerações futuras. Cada carreira, de certo modo e em maior ou menor grau, é herdada das famílias das quais fazemos parte. Esse resultado vai ao encontro de resultados de estudos sobre imagens de carreira de Kilimnik *et al.* (2006), realizados com mestrados em administração para os quais a carreira está intimamente relacionada com a família, cujos valores e características gostariam de encontrar em seus ambientes de trabalho.

Aptidão ou vocação para a docência, autopercebida ou apontada por outras pessoas, também se apresenta como um dos facilitadores para a transição de carreira.

“Outro dia mesmo eu dei uma entrevista na televisão, e eu estava explicando alguma coisa na televisão, assim algum processo aqui da faculdade, e algumas pessoas que viram, depois viravam pra mim e disseram: Você nasceu pra ser professor! É impressionante como é que você fala e todo mundo se cala... Todo mundo para. Eu acredito que a docência era um... Eu acredito em chamado, sabe? Eu estou resolvendo esse chamado, pós essa transição, né?”. (Entrevistado 19, 46 anos).

“Aí, e eu sempre tive essa vontade de fazer um mestrado. Desde da época que eu estava na faculdade, né? Eu, quando eu tava na graduação, eu falava assim: 'Ah, eu ainda quero dar aula né? Eu quero fazer um mestrado'.” (Entrevistado 12, 33 anos)

### **4.3 Motivos para a transição**

Na primeira pesquisa realizada com os mesmos docentes, no período de 2007 a 2010, ficou evidenciado que, de modo geral, os participantes iniciaram suas carreiras no mundo corporativo e nelas pretendiam continuar evoluindo até atingir cargos mais promissores. Esse objetivo, entretanto, foi se modificando em virtude das constantes transformações no cenário organizacional e no mercado de trabalho, além dos desejos pessoais e também da afinidade com a carreira acadêmica. Dessa forma, muitos profissionais migraram do mundo corporativo para a academia, em busca de novas oportunidades para a construção de suas carreiras (KILIMNIK; CORRÊA; OLIVEIRA, 2009a e 2009b e KILIMNIK, *et al.*, 2011.).

Os motivos pelos quais esses profissionais realizaram essa migração foram categorizados na presente pesquisa nas seguintes subdimensões: *insatisfação no mundo corporativo* (22 citações) tendo esse motivo maior relevância entre as falas

dos candidatos, *buscar satisfação na academia* (10 citações), *buscar conhecimento* (10 citações), *expectativa de conciliar vida profissional, qualidade de vida e família* (10 citações) e por fim, com menor incidência, apresentou-se a subdimensão *complemento de renda* (três citações), conforme descreve a tabela 5.

Vale observar que um mesmo entrevistado podia citar mais de um tipo de experiência como motivos da transição para o mundo acadêmico, o mesmo ocorrendo com outras dimensões investigadas.

Tabela 5 – Motivos para transição de carreira

Trajetória familiar e profissional			
Código	Descrição	Citações	Entrevistas (N e %)
Insatisfação no mundo corporativo	Insatisfação com o mundo corporativo	22	14 56,00%
Buscar satisfação carreira acadêmica	Busca da satisfação profissional na carreira acadêmica	10	9 36,00%
Buscar conhecimento	Aprimoramento, novos conhecimentos.	10	6 24,00%
Expectativa conciliar vida profissional, qualidade de vida e família	Desejo de encontrar na carreira acadêmica a conciliação entre a vida profissional, qualidade de vida e família.	10	5 20,00%
Complemento de renda	Direcionamento para a academia como forma de complementar a remuneração com atividades docentes	3	3 12,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

A subdimensão *insatisfação com o mundo corporativo*, representada por 56,00% dos entrevistados, se destaca por evidenciar, segundo a percepção dos entrevistados, problemas inerentes ao contexto organizacional: competitividade, pressão por resultados, mercado instável, ambiente tumultuado, ausência de comunicação entre setores, falta de *feedback*, incerteza, inexistência de plano de carreira, falta de autonomia, pouca valorização, injustiça, estresse, conflito, deslealdade, insatisfação, carga horária pesada e oscilante, impactos negativos na vida familiar, desgaste de saúde, metas exigentes e falta de incentivo para os estudos entre outros fatores.

“Eu estava muito insatisfeito com aquilo... Insatisfeito, porque a gente percebia que o sonho de uma faculdade, é muito distante

da realidade do trabalho, muito, muito distante, então, você chega na realidade do trabalho em si, e é uma realidade dura, enquanto você vê na academia como motivar, como gerir pessoas, como desenvolver os cargos, né? Como delegar informações, na realidade do trabalho, isso é distinto, porque as pessoas não estão nem ai, elas querem que a coisa seja feita, e do jeito que elas querem, e pronto e acabou.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Eu escutei muito, você não é pago pra tentar, você é pago pra fazer, aquela frase que mais consegue desestimular... Desestimular uma pessoa na sua carreira de trabalho é essa, e ai então, eu surti com aquela necessidade, cara! Eu vou formar pessoas para mudar esse ambiente de trabalho, eu não concordo com ele, então eu tenho que formar pessoas que pensem diferente, e comecei a sentir, e surgir então a necessidade de trabalhar na formação, na base da faculdade, na base da formação do pensamento, eu fiz o meu mestrado e fui ser professor em seguida, todo mundo me chamou de louco na época, como é que você deixa uma empresa de telefonia pra ser professor no Brasil, né?” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Basicamente foi o fato de perceber, que eu não estava sendo valorizada no banco, após a minha transferência pra São Paulo. Eu fui a única que fui pra São Paulo, então eu me mudei, mas eu percebi que não, não valia a pena, é, não estava valendo a pena nem financeiramente, e nem em termos de perspectiva, de carreira e, é, e isso me fez então, me alertar que era hora pra buscar um novo caminho pela a falta da minha valorização.” (Entrevistada 24, 39 anos)

“Eu cansei da vida corporativa, tive alguns problemas relacionados a estresse com a vida corporativa, eu era diretor de empresa. Tinha uma empresa também, trabalhava como executivo em uma empresa e tinha minha própria empresa também. Então eu resolvi dar uma parada com isso. Logo em seguida fui para academia”. (Entrevistado 14, 55 anos)

“Eu estava muito insatisfeita no mundo corporativo, eu sempre trabalhei sem hora de começar, sem hora de terminar, sem final de semana, a gente não consegue ter férias, né? Eu, como era autônomo, né? No meu próprio escritório, eu não conseguia tirar os trinta dias de férias.” (Entrevistada 21, 33 anos)

As próximas três subdimensões, com 10 citações cada uma, apresentam-se da seguinte maneira: *buscar satisfação na carreira acadêmica* (36,0%), *buscar*

conhecimento (24,0%) e *expectativa de conciliar vida profissional, qualidade de vida e família* (20,0%).

“Eu sempre vi que a profissão de professor, ela sempre teve um... Ela te dá um... Um espaço, né? Uma satisfação... As pessoas te respeitam, acabam te dando um pouco mais de crédito em algumas discussões, por você, né?... Se dedicar mais numa titulação de mestrado e doutorado, e também, pelo... Por essa capacidade de transmitir pra outras pessoas, então existe um espaço que... Que isso me chamou a atenção.” (Entrevistado 5, 34 anos)

“A questão do mundo acadêmico é fundamental pra gente... Manter-se atualizado, assim, em termos de busca de conhecimento, sabe? Então, eu acho que é principalmente a questão da busca de conhecimento.” (Entrevistada 12, 33 anos)

“Meu motivo maior, foi conciliar minha vida pessoal com a profissional. Eu dou mais valor à família, né? Do que profissionalmente, isso tem um peso muito forte pra mim, então, pra eu poder acompanhar a vida da minha filha, a mais velha, né? Naquela época, então eu falei: Não... Eu vou dar aula, eu vou ter um horário flexível. Você sabe, né? Dentro do mundo corporativo, você não tem horário flexível, e pra mulher isso é muito pesado.” (Entrevistada 13, 41 anos )

Por fim, também chama a atenção, com somente três citações, a subdimensão *complemento de renda* (12,0%), ou seja, em que o direcionamento para o mundo acadêmico foi feito com o objetivo de complementar a renda auferidos nas atividades exercidas no mundo corporativo.

“Mas aquela oportunidade de dar aula me dava também uma renda, embora não fosse uma renda alta, me dava uma renda que complementava, até então o que eu tinha, então em momentos, por exemplo, de baixa, eu tinha uma renda adicional. Essa renda foi crescendo com o tempo, a partir do momento que eu passei a ter um volume maior de aulas, coordenação e tudo”. (Entrevistado 4, 41 anos)

“Quando você trabalha com consultorias, você tem variações durante os meses, a renda é a segunda coisa que te da aquela apertada, também, né? Preciso me mexer, porque a renda tem que melhorar de alguma maneira, então fui buscar aulas para complementar.” (Entrevistado 23, 47 anos)

#### 4.4 Trajetórias de carreira pós-transição

A terceira dimensão – trajetória de carreira pós-transição – trata de analisar a trajetória de carreira do profissional docente e sua situação atual. A Tabela 6 mostra que os entrevistados exerceram diferentes funções na academia desde a transição, as quais foram categorizadas nas seguintes subdimensões: professor orientador e pesquisador (17 citações), professor e gestor acadêmico (22 citações), professor e consultor (três citações).

Constatou-se, assim, que a função professor, via de regra, vincula-se a uma, duas ou três funções (42 citações) e, até mesmo, a várias funções, daí a categoria multifunções (uma citação), exercidas ao longo da carreira, não necessariamente de forma concomitante. Mais da metade dos entrevistados, contudo, exerceu somente a função de professor, em sua trajetória de carreira docente.

Vale observar que um mesmo entrevistado podia citar mais de um tipo de função exercida em sua trajetória, assim como apresenta a tabela 6.

Tabela 6 – Cargos ou funções ocupados (as) pelos entrevistados

<b>Cargos ou funções ocupados (as) pelos entrevistados</b>			
<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citações</b>	<b>Entrevistas (N e %)</b>
Professor orientador e pesquisador	Exerceu a função de professor orientador e também pesquisador	17	16 64,00%
Professor e gestor acadêmico	Exerceu além da função de professor, as funções de coordenação de cursos e diretoria de instituições.	22	15 60,00%
Professor	Exerceu somente o cargo de professor em alguma fase da carreira docente.	17	14 56,00%
Professor e consultor	Exerceu a função de professor e trabalhou de consultor	3	3 12,00%
Professor multifunções	Realizou todas as possíveis atividades da carreira docente de nível superior	1	1 4,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Obs.- As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

Com 64,0% dos entrevistados, a função de professor orientador e pesquisador, se destaca por ser a que teve ocorrência mais frequente entre os participantes.

“Bom! Eu trabalhei com pesquisa, né? Porque, na Federal... eu trabalhava na parte de pesquisas com o outro professor. Então, aí eu fui professora e bolsista de pesquisa do CNPQ”. (Entrevistada 15, 47 anos)

“Agora eu estou como professora assistente de uma pós-graduação à distância. Eu não faço conteúdo das aulas, mas eu oriento os trabalhos, o que me mantém num contato muito próximo com os alunos.” (Entrevistada 8, 37 anos).

“Orientei alunos na graduação e na pós-graduação, em cursos de administração, sistemas de informação, contábeis, engenharia de segurança do trabalho e engenharia de qualidade.” (Entrevistada 24, 39 anos)

“Tive algumas experiências assim, coordenei atividades de pesquisa, de extensão e iniciação científica.” (Entrevistada 25, 41 anos)

Também com um percentual relevante, 60,0% dos participantes, mais da metade dos entrevistados disseram que atuaram, em determinado momento ou em vários, como professor e gestor acadêmico. Nessa categoria, encontram-se os cargos exercidos de coordenação e direção de instituições de ensino superior.

“A coordenação era diretamente um processo de eleição, mas era uma eleição de carta marcada, eu acabei entrando ali naquele processo e não era eu a carta marcada. Eu era a outra pessoa, e quando me deparei, eu me vi ali. Agora, como é que eu vou fazer? E como eu estudei a coordenação de curso no meu mestrado... meu foco de estudo era a coordenação de curso, rapidamente outra faculdade precisou de um coordenador e me chamou. Falei: Eu topo! Eu estudei pra ser isso mesmo, então pra mim foi um processo muito natural me tornar coordenador de curso.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Fui coordenador, sou coordenador hoje de cursos de graduação e cursos externos também. Já fui coordenador em mais de uma instituição, também.” (Entrevistado 22, 56 anos)

“Eu resolvi sair das aulas no SEBRAE e ir pra uma grande faculdade, fui ser gestora, digo diretora lá, e aí eu tive um envolvimento muito grande com essa área acadêmica.” (Entrevistada 3, 41 anos)

“Gestão acadêmica é algo que eu também assumi bastante nos últimos anos, sobretudo nos últimos 5 anos.” (Entrevistado 4, 41 anos)

Com um percentual significativo (56,0%) dos participantes disse que atuou somente como professor em determinado período de sua carreira, sendo que alguns podem ter atuado (e ainda atuam) dessa forma durante toda a trajetória.

“Nos últimos cinco anos, então, na minha experiência, na minha primeira e na segunda instituição e agora onde estou, né? Eu tive sempre como professora.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Então, olha! O meu trabalho na academia, ele foi sempre de professor em sala de aula. Eu sou professor...” (Entrevistado 11, 56 anos)

“Eu continuo com pós-graduação, mas só como professor e não como coordenador, e conciliando isso, com a carreira de professor de pós-graduação em instituições particulares.” (Entrevistado 5, 34 anos)

A categoria de professor consultor - classificação para professores que exercem além da docência a atividade de consultorias em empresas – foi mencionada somente por 12,00% dos entrevistados.

“Tão logo eu saí da empresa, e comecei como professor, já apareceram algumas consultorias pra mim, mas poucas consultorias, eram consultorias pequenas, né? Mas, nos últimos dois anos, as consultorias aumentaram muito junto com as aulas e hoje eu me credenciei como consultor em parceria com o SEBRAE, nos últimos dois anos eu realmente, eu me dediquei muito... porque eu dava muita aula.” (Entrevistado 20, 50 anos)

E há aquele também que se caracterizou por já ter realizado praticamente todas as atividades possíveis da carreira docente de ensino superior, em sua trajetória acadêmica.

“Há, eu acho que não tenha nada que eu não tenha feito na academia ainda... É assim, comecei como professor, orientador, já fui coordenador de pós-graduação, já fui coordenador de cursos de graduação... já participei de grupos de pesquisa. Já realizei vários projetos de extensão e iniciação. Já produzi eventos e até toquei na festa de natal. É... O que mais que eu já

fiz? Já ajudei a formatar cursos,... é, acho que não tenha nada que eu não tenha feito na academia, não?!" (Entrevistado 7, 35 anos)

Antes de entrar nas análises da próxima dimensão, vale ressaltar alguns outros dados que ajudam a explicar a trajetória de carreira desses indivíduos e dão insumos para que se possa verificar no tópico seguinte, as estratégias de carreiras adotadas por esses indivíduos após realizarem a transição para a carreira acadêmica.

A tabela 7 apresenta dados dos entrevistados quanto ao número de instituições em que eles se encontram realizando algum tipo de atividade acadêmica, conforme subdimensões explicadas anteriormente.

Tabela 7 – Quantidade de vínculos com instituições de ensino superior

<b>Quantidade de Vínculos Trabalhistas com Instituições de Ensino Superior</b>	
<b>Nº de instituição que trabalha</b>	<b>Entrevistas (N e %)</b>
somente uma instituição	8 32,00%
duas a três instituições	8 32,00%
quatro a cinco instituições	1 4,00%
seis a oito instituições	1 4,00%
retornou ao mundo corporativo	7 28,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Um percentual de 32,0% dos entrevistados mantém vínculo de trabalho somente em uma instituição. Outro grupo de docentes, com 32,0% também, afirmou ter vínculo de trabalho com duas ou três instituições de ensino. Um entrevistado informou ter vínculo com quatro a cinco instituições e outro com seis a oito instituições de ensino superior. E destaca-se um expressivo percentual de entrevistados (28,0%) que não estão mais vinculados a instituições de ensino, por terem retornado para o mundo corporativo.

“Quando a vida acadêmica tornou-se pra mim, não por questões não da academia, mas por questões institucionais, algo que não me atendia mais, vamos dizer, não era a disciplina docente, não era dar aula, não era orientar aluno, que eu adoro! Não era escrever artigo, mas as questões institucionais na última faculdade, no último trabalho que eu fiz, eu decidi sair, e aí eu pedi demissão e voltei para o mundo corporativo. Agora, recentemente, fui convidada pra retornar, eu não quis retornar, eu tive convites, né? De pelo menos três instituições, e decidi que eu não queria voltar.” (entrevistada 10, 58 anos)

“Os alunos falam muito assim, mas você só da aula, né? Então, o próprio aluno cobra isso, não interessa se você está fazendo uma pesquisa, não! Ele te cobra isso, então eu voltei pro mundo corporativo. Fiquei um tempo ainda no mundo corporativo e na docência, aí tive que me abdicar do mundo da docência, né? Estou fora da docência há um tempo, ficando só no mundo Corporativo.”(Entrevistada 6, 37 anos)

“E aí eu resolvi mesmo voltar pra empresa, para o mundo empresarial. Hoje eu estou no sistema FIEMG, onde eu trabalho com educação, mas de uma forma prática e eu tenho que conhecer um pouco dessa academia. Então, hoje eu não estou mais na docência, meu foco agora é gestão e eu gosto disso, porque eu gosto de ver a prática, eu gosto de ver o desenvolvimento do empresário. E como que essa questão do conhecimento pode ajudar, na verdade, no desenvolvimento do empresário e isso que é bacana, é isso que me dá na verdade gás para continuar. Então, foi o que eu resolvi fazer, voltar para as empresas.” (Entrevistada 3, 41 anos)

Dessa forma, percebe-se que a grande maioria dos entrevistados, que fizeram a transição há mais de cinco anos, ainda permanece na academia, exercendo cargos e funções vinculados a ela. Um percentual expressivo, contudo, decidiu voltar para o mundo corporativo. Dessa forma, pode-se, agora, analisar as estratégias de carreiras desses indivíduos de forma geral pós-transição.

## 4.5 Estratégias de carreira

Conforme verificado nos resultados anteriores, a grande maioria dos entrevistados ainda permanece no mundo acadêmico. Foi analisado, então, como esses indivíduos têm se desenvolvido e quais as estratégias utilizadas por eles para se manterem no mundo acadêmico.

Foi possível perceber que 56% dos entrevistados optaram por permanecer entre o mundo acadêmico e o mundo corporativo. Os 44% restantes ficaram somente no mundo acadêmico, realizando a transição total. Para melhor entendimento desse tópico, ele foi subdividido em duas outras partes. A primeira apresenta as estratégias de inserção dos pesquisados para se inserirem na carreira acadêmica. Já a segunda mostra as estratégias adotadas pelos entrevistado para o desenvolvimento da carreira acadêmica.

### 4.5.1 Estratégias para inserção na academia

A partir das falas dos entrevistados, foi possível perceber que, com 29 citações, a grande maioria acredita ter realizado a transição de carreira no momento mais oportuno de expansão do ensino superior, o que propiciou que eles pudessem se manter nesse novo contexto, além de terem tido boas oportunidades para o desenvolvimento de suas carreiras. A segunda estratégia identificada foi a utilização da experiência do mundo corporativo, com 26 citações. Essa estratégia foi utilizada como um diferencial por esses indivíduos que, segundo eles, puderam levar para dentro de sala de aula exemplos reais, do mundo corporativo, conciliando-os com o referencial teórico, no intuito de realizar uma melhor *performance* em suas aulas. A estratégia de lecionar em mais de uma instituição, representada por 39 citações, foi utilizada pelos participantes para manterem na carreira acadêmica, caso tivessem algum problema em uma delas. Por fim, encontra-se a estratégia de utilização de *network* com apenas três citações, o que contraria os dados da primeira pesquisa, na qual essa estratégia foi muito citada, com o argumento de que o recrutamento docente nas instituições de ensino superior ainda é feito predominantemente com base em indicações. A Tabela 8 ilustra melhor os resultados dessa dimensão.

Tabela 8 – Estratégias para inserção na academia

<b>Estratégias para inserção na academia</b>			
<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citações</b>	<b>Entrevistas (N e %)</b>
Fizeram a transição no momento certo	Fizeram a transição no melhor momento de suas carreiras e em um contexto de expansão do ensino superior	29	21 84,00%
Transferência de experiência do mundo corporativo para o acadêmico	Utilizaram a experiência do mundo corporativo para uma melhor performance	26	21 84,00%
Lecionaram em mais de uma instituição para ter maior empregabilidade	Lecionaram em mais de uma instituição para ter maior empregabilidade, aumentar a renda e como precaução para eventual demissão em alguma delas.	39	20 80,00%
<i>Network</i>	Realizaram contatos para criar novas oportunidades de inserção na carreira acadêmica	3	3 12,00%

Fonte - dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

É possível constatar que a grande maioria dos pesquisados (84,0%) acredita ter realizado a transição de carreira no momento certo.

“Eu sei que o momento que eu fiz foi muito bom. Eu fiz a transição num momento que eu estava maduro, e eu acredito que na vida nossa, a gente tem determinados momentos que algumas coisas têm que acontecer sabe? Quando você está pronto a coisa acontece, eu sou dessa linha de filosofia. Então, talvez se eu tivesse feito um pouco antes, não tivesse tido o resultado que eu obtive, ou se eu tivesse feito depois, eu tivesse perdido algum tempo. Pra mim foi no momento certo, eu não acho que eu poderia ter feito nem antes nem depois.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Olha, eu diria o seguinte, que foi um bom momento sim. Eu diria que foi um bom momento porque foi construído tudo de uma forma natural, então, não houve aquela sensação de ruptura, porque na verdade, eu era sócio de uma empresa, fundador de uma empresa e tive sucesso na docência justamente por esse fato.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“E então, eu acho que do ponto de vista mercadológico, foi positivo porque naquela época, estava tendo uma grande expansão do ensino superior, então... Como ainda tinha poucas pessoas qualificadas com pós-graduação, eram poucos que tinham mestrado, então eu entrei no momento certo, porque logo, logo ter mestrado virou um padrão, eu tive condições de ser... De mostrar serviço, e sem ser muito pressionado,

conquistando o mestrado no momento certo, né? Então, eu acredito que mercadologicamente do ponto de vista de oportunidades, logo em seguida eu consegui ser coordenador de curso de uma graduação tecnológica, então mercadologicamente, eu entrei no momento certo.” (Entrevistado 11, 56 anos)

De forma estratégica, a maioria dos entrevistados (84,0%), utilizou experiências adquiridas no mundo corporativo como forma de inserção na carreira acadêmica. Eles explicam que, assim, conseguem levar para dentro de sala situações que podem exemplificar a teoria de uma maneira mais adequada. E os coordenadores de curso sabem disso, dando preferência a profissionais com esse perfil.

“Com certeza, quando eu dou aula de Introdução à administração, os exemplos que eu tenho pra citar, das coisas que estão no livro, e como que elas funcionam na prática, são da minha experiência... É minha vida profissional, então isso aí é algo que é muito enriquecedor e me serviu de ferramenta para me inserir no mundo acadêmico.” (entrevistado 19, 46 anos)

“A minha experiência no mundo corporativo, que soma demais com a minha vida acadêmica, né? É muito diferente a gente ser um professor que atua no mercado, eu acho que agora, justamente porque eu vou ser um professor de dedicação exclusiva, eu, sei que eu vou sentir falta disso, porque, eu acho que é muito rico a gente, poder trazer para sala de aula, experiências que a gente mesmo vivenciou, né? Então, você está atuando no mercado e levar isso, principalmente quando a gente dá aula na graduação, a gente está formando profissionais que já, que já saem trabalhando, mas já vão direto pro mercado, então eu acho que é muito rico, você poder trazer o seu depoimento, o seu exemplo de como que o mercado funciona.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Bom... eu acredito que tenho transferido toda a minha experiência, isso é um constante desafio, eu não fico satisfeito nunca, sempre fico incomodada nesse desafio de trazer essa experiência corporativa para o meio acadêmico, que onde eles... os alunos é o que eles querem e dão valor, e principalmente quando as pessoas estão fazendo uma especialização, é isso que eles querem e dão valor, é nesse tipo de transmissão de experiência, essa estratégia é a que eu tenho usado para o meu sucesso.” (Entrevistada 25, 41 anos)

Também de forma estratégica, para se inserirem no mundo acadêmico, os entrevistados disseram ter estabelecido um vínculo empregatício com mais de uma

instituição de ensino superior. Acreditam que, dessa forma, o leque de oportunidades é maior, além de “correrem o risco de colocar os ovos em uma única cesta”.

“Eu sempre pensei assim, depois de ter entrado nessa última faculdade privada, que as possibilidades eram muito maiores, né? Tanto que eu cheguei a ser coordenadora, eles reconheceram o meu trabalho. Mas, mesmo assim, eu tive medo, eu tinha minhas aulas lá, eu coordenei o curso, mas não abandonei minhas aulas na outra instituição, não, né? Eu deixei aquilo ali, porque eu já estava lá já, há alguns anos, bem ou mal, eu sabia que todo semestre eles me manteriam. Nessa, é difícil a gente ter uma notícia de que um profissional foi mandado embora. Já nessa que eu virei coordenadora, já é uma empresa, que se você, não deu o retorno frequente você vai sair, é uma empresa, como qualquer outra, né?” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Com certeza! Pensei, e já dei muito esse conselho... porque se muda uma coordenação, de repente, sei lá... Né? Infelizmente...vêm outros professores, não sei o que muda! Ou muda a própria linha da universidade, sei lá, são vários fatores... São tantos fatores que podem acontecer, que eu acho que o professor hoje não pode ficar num lugar só, ele tem que ter mais opções... Infelizmente!” (Entrevista 15, 47 anos)

“Sim, com certeza, sem dúvida. É, eu tenho um amigo que é um desses, eu falava que ele era um instituto da educação, porque ele dava aula em tudo enquanto é lugar, exatamente para poder estar sempre, com algum emprego em mente, então, isso realmente... Todo mundo faz isso, né? Assim, procura estar presente em vários lugares para ter sempre um emprego.” (Entrevistada 16, 46 anos)

“Tive esse problema e foi horrível. Nossa! Não gosto nem de lembrar! Eu estava com várias turmas, uma carga horária bem interessante, a faculdade passou por uma reestruturação e minha carga horária que era quase 20 horas passou pra oito horas eu quase morri de desespero, todos os meus ovos estavam lá! E foi muito difícil e isso acontece mesmo! Assim, a gente que está nesse meio, a gente sabe que acontece mesmo. Foi muito difícil.” (Entrevistado 20, 50 anos)

Por fim, somente 12,0% dos entrevistados disseram ter utilizado a network como forma de inserção na academia.

“Aí, logo que eu terminei o mestrado, eu comecei a procurar turmas para dar aulas, né? E a primeira faculdade que comecei foi lá em Itabirito. Graças ao meu contato com uma amiga, colega de mestrado, ela me indicou e eu comecei a dar aulas. E por acaso, hoje, me pediram pra ministrar uma disciplina lá novamente.” (Entrevistada 16, 46 anos)

“Sem dúvidas, quando eu estava fazendo o mestrado eu cultivei os relacionamentos que eu precisava, graças a isso, fui aproveitado na própria universidade em que eu fiz o mestrado. Uma coisa muito difícil, né? Mas, também colegas, coordenadores de cursos, que eu tinha contato me indicaram para assumir turmas.” (Entrevistado 7, 35 anos)

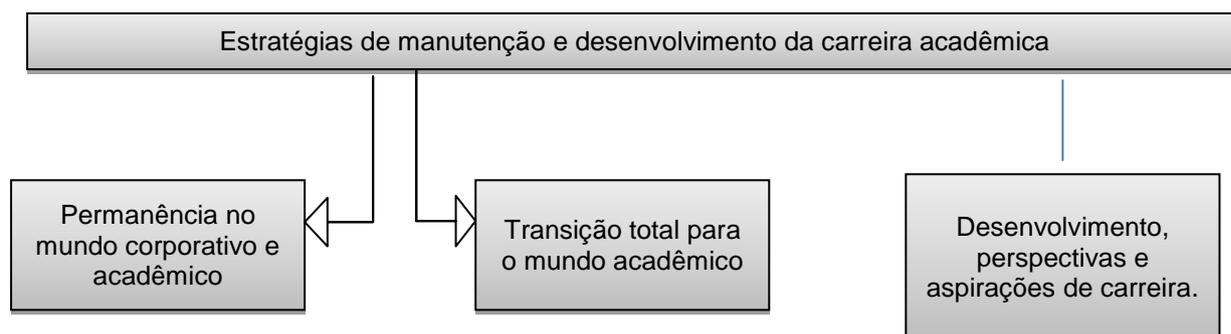
“Então eu quis ir para academia, é, procurei meus amigos professores. Felizmente tive sucesso em duas coisas: primeiro, conseguir as aulas de uma maneira muito tranquila e muito fácil, fui muito bem aceito em todas as faculdades”. (Entrevistado 14, 55 anos)

Observa-se também que, em alguns casos, as pessoas foram convidadas para dar aulas, ou seja, não foi adotada qualquer estratégia para conseguir se inserir no mercado de trabalho docente, já que se encontrava em fase de expansão. Na primeira pesquisa realizada, os docentes citaram que foram recrutados por coordenadores de cursos, que os colocaram para dar aula quase que de imediato, sem que recebessem qualquer treinamento, chegando um dos entrevistados usar a expressão: *se vira nos trinta* (KILIMNIK *et al.*, 2011).

#### 4.5.2 Estratégias de desenvolvimento na carreira

A Figura 2 apresenta os tipos de estratégias utilizadas para manutenção e desenvolvimento na carreira acadêmica pós-transição. A primeira dimensão ilustra a estratégia de *permanecer entre os dois mundos* de maneira a usufruir das vantagens de um e de outro, além de obter maiores ganhos e, até mesmo, maior empregabilidade. A segunda relata a dimensão dos que optaram por *transitar totalmente para o mundo acadêmico*. A dimensão *desenvolvimento, perspectivas e aspirações de carreira*, caracteriza-se em: investir em qualificação na carreira acadêmica e crescimento na academia ocupando posições de gestão.

Figura 2 – Estratégia de manutenção e desenvolvimento da carreira acadêmica



Fonte - Elaborado pelo autor da dissertação

#### 4.5.2.1 Permanência no mundo corporativo e no acadêmico

A primeira subdimensão *permanência no mundo corporativo e acadêmico*, representada por 44,0% dos pesquisados, descreve a estratégia de permanecer entre os dois mundos. Como principal motivo de terem escolhido essa estratégia, encontram-se fatores positivos e negativos, que os levaram a permanecer com essas duas vivências. Com uma relevância em suas falas, o desejo, porém, de permanecer nesses dois *mundos* se dá por motivos de segurança e complementação entre ambos.

“Hoje, eu dou 40 horas de aula semanais para a graduação, mais tantas pela pós-graduação e continuo no meio corporativo, né, então, meu dia tem 24 horas, minha semana tem sete dias mas eu continuo fazendo as duas coisas, por que eu preciso manter as duas coisas. Se uma das duas faltar, eu tenho a outra para me assegurar.” (Entrevistado 7, 35 anos)

“Eu tenho um contato com o mundo corporativo através da consultoria. Então além da docência eu presto consultoria, nesse sentido eu mantive o vínculo, e gosto, eu acho que assim, esse contato com o mundo corporativo também não quero abandonar. Então eu acho que a consultoria e a docência são possíveis de andarem juntas e se complementarem... e eu tenho esse contato com o mundo corporativo dessa forma, através da consultoria, mas não como uma funcionária.” (Entrevistada 2, 46 anos)

“Então, eu estava na educação à distância, trabalhando como professora com cargas horárias pequenas que oscilavam de um semestre para o outro, eu não tinha uma garantia que eu ia continuar com aquela carga no semestre seguinte, nem recebendo o mesmo salário sempre. Aí isso me motivou a abrir

meu negócio e ficar com o mundo acadêmico e com a minha empresa.” (Entrevistada 8, 37 anos)

“Hoje, a minha agenda é muito mais complicada. Eu trabalho numa consultoria grande, sou gerente de projetos nessa consultoria, os clientes são fora de Belo Horizonte. Então, é muito mais difícil, mas eu continuo insistindo e persistindo em conciliar a vida acadêmica com meu trabalho dessa grande consultoria.” (Entrevistada 18, 46 anos)

“Nessa trajetória toda de docência, não abri mão totalmente do ambiente corporativo. Por exemplo, na semana passada, só para te dar um exemplo, eu tinha recebido um convite há um mês atrás pra estar em São Luís dando um curso em uma empresa. Então eu estive lá no feriado da universidade aqui. Nesse feriado eu estava em São Luís dando um curso nessa empresa. Então sempre que eu tenho oportunidade eu estou dentro de algumas empresas respirando esse oxigênio empresarial o que me ajuda também a alimentar minhas aulas com os alunos. Então é isso que eu tenho feito nesses últimos anos.” (Entrevistado 4, 41 anos)

Os dados obtidos nesta pesquisa demonstram a tendência no sentido de conciliar as atividades do mundo corporativo com as do mundo acadêmico como estratégia de carreira, no sentido de usufruir as vantagens de cada um desses contextos. Os participantes percebem, assim, o desenvolvimento de suas carreiras de forma concomitante, ou seja, no mundo acadêmico e no corporativo.

#### *4.5.2.2 Transição total e permanência no mundo acadêmico*

Mais da metade dos pesquisados (56,0%) optou por uma transição total, após certo tempo, para a carreira acadêmica, na qual buscam se desenvolver. Muitos relatam que almejam a obtenção do título de doutor, além de cargos de coordenação e de gestão de programas e cursos de graduação e pós-graduação, conforme as falas abaixo.

“Quando eu decidi ficar só dando aula muita gente me chamava de louco, sonhador, poeta, essas coisas assim, mas eu via que eu tocava as pessoas, e eu via que hoje em dia, depois de todo

esse tempo na docência... recentemente um aluno virou pra mim no *facebook* e disse: Professor, eu ainda lembro de uma aula que você me deu... Depois de tanto tempo o cara ainda lembra dessas coisas? Isso me faz ter certeza de permanecer somente na docência.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“E assim eu fiquei só na faculdade, aí como professor, depois eu fui virando coordenador de curso, e acabei que um dia, fui para coordenação. A coordenação é a parte burocrática da docência, é a parte empresarial da docência, né? Hoje eu sou coordenador de um curso de uma faculdade que tem convênio com outra muito renomada.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Eu continuei investindo na carreira acadêmica. Fui para Portugal, fiquei um ano dedicando ao doutorado, ou seja, eu estou investindo na carreira acadêmica. Então, de uma forma bem resumida, continuo firme somente na carreira acadêmica, hoje eu estou lecionando em pós-graduação, e continuo como coordenador de pós-graduação.” (Entrevistado 5, 34 anos)

Logo que eu terminei o mestrado, eu comecei a dar aula na faculdade, e estou só na academia até hoje. Eu comecei em uma faculdade de Betim, em 2007, a UNA comprou a UNIPA de Betim, então hoje, né? Trabalho pra UNA, dou aula quatro dias por semana na UNA de Betim, e na UNA do barreiro né? Então assim, desde 2007... eu só dou aula no ensino superior, né? E quero ficar, por que é o que eu gosto, né? (Entrevistado 16, 46 anos)

#### *4.5.2.3 Desenvolvimento, perspectivas e aspirações de carreira acadêmica*

A dimensão, *desenvolvimento, decisões, perceptivas e aspirações de carreira*, também ganha subdivisões conforme apresenta a tabela 9. A primeira subdimensão analisada, com 33 citações, está relacionada ao *desenvolvimento da carreira acadêmica*. Seguidas por perspectivas de carreira com 28 citações e decisões importantes a serem tomadas em relação à carreira acadêmica (21 citações).

Tabela 9 – Desenvolvimento, perspectivas e aspirações de carreira

Desenvolvimento, perspectivas e aspirações			
Código	Descrição	Citações	Entrevistas (N e %)
Desenvolvimento carreira Acadêmica	Estão fazendo alguma ação para desenvolvimento das suas carreiras acadêmicas	33	20 88,00%
Perspectivas de Carreira	Perspectivas percebidas em relação à carreira acadêmica	28	16 64,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

Para a subdimensão *desenvolvimento da carreira acadêmica*, objetivou-se entender se os indivíduos que realizaram a transição para o mundo acadêmico e permaneceram nesse mundo procuraram, de alguma forma, se desenvolver. Com 88,0% dos participantes, quase a grande maioria, disseram ter realizado algum tipo de curso de aperfeiçoamento, novos títulos e, até mesmo, reavaliação da carreira para saber como e onde deveriam buscar novas oportunidades.

“Parece que, quando se faz a migração, você rende muito, né? Parece que você está com muita energia. Mas depois você começa também a rever para saber o que fazer, né? O Edgar Schein fala dessas etapas, tem um momento que a gente vai reavaliar. Eu estou nesse momento, eu estou reavaliando muito, se eu quero continuar como professora e me desenvolver.” (Entrevista 13, 41 anos)

“Bom, agora eu penso em focar mesmo na área de pesquisa, né? Que quando a gente tá trabalhando no mundo corporativo e no mundo acadêmico, de forma paralela, a gente não consegue muito ter tempo pra desenvolver, né? Agora que sou concursada do CEFET, tenho que aproveitar que eles irão nos desenvolver para focar bastante nisso né.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Agora, para continuar a desenvolver minha carreira acadêmica, eu entrei em dois cursos de línguas, não é que eu preciso, mas foi para eu poder conseguir continuar a minha formação, né? Eu quero fazer um doutorado, eu preciso definir o inglês e o espanhol, né? Avançar aí nesse sentido.” (Entrevista 21, 33 anos)

“Eu vejo a minha carreira hoje já desenvolvida, eu me vejo um profissional muito mais maduro, experimentado de, às vezes, ter num *feeling* maior de sentir a turma, de entender uma sala de aula, de sentir as expectativas dos alunos e ao mesmo tempo ter

a oportunidade de, se for o caso, até mudar um pouco o comportamento, me adaptar melhor àquele ambiente. E agora já pensando no phd.” (Entrevistado 4, 41 anos)

Um percentual que representa mais da metade dos entrevistados (64,0%) apontou quais são as suas perspectivas em relação à carreira acadêmica.

“Eu vejo boas perspectivas porque em breve eu terminarei o mestrado. O mestrado vai nos trazendo um corpo mesmo de conhecimento, o próprio título, então eu vejo que daqui pra frente boas perceptivas, porque eu venho amadurecendo, venho crescendo, adquirindo conhecimento, então, eu vejo um futuro positivo mesmo de mais perspectivas, de mais oportunidades, mais aprendizado e mais crescimento.” (Entrevista 2, 46 anos)

Hoje, assim... sei lá! Daqui a dez anos eu me imagino mais palestrante do que professor. Eu vejo mais oportunidades de me diferenciar nessa área do que como professor. Eu tenho investido em dar mais palestras, até mesmo por que os palestrantes que eu conheço, eles entregam muito pouco conteúdo. Justamente por ser um palestrante *show*, técnico de vôlei que vai falar sobre liderança.. entendeu? Por mais que tenha o propósito, eu quero entregar uma palestra com mais conteúdo, e acho que isso será possível. Mas a sala de aula não vou abandonar nunca! Sabe? Me vejo no futuro também dando menos aulas na graduação, apesar de ser um professor jovem. Os cursos de pós-graduação têm virado cursos muito rápidos, e isso me interessa. Essa é uma área em que quero continuar. E basicamente que eu gostaria hoje mais é palestra. E acho tenho capacidade de oferecer mais.” (Entrevistado 7, 35 anos)

“Olha, eu me vejo, na academia mesmo, no ensino superior, a instituição me apoiando a fazer um doutorado e tendo uma carga horária mais integral né? Ou um cargo maior... administrativo. Maiores possibilidades na faculdade. Assim que eu me vejo, essas são minhas perspectivas.” (Entrevistado 16, 46 anos)

Para a última subdimensão foi possível identificar que a maioria apresenta perspectivas positivas relacionadas à academia como, por exemplo, melhores oportunidades após titulações, continuar na academia para dar seguimentos a outros trabalhos relacionados a carreira acadêmica e também possibilidades de crescimento em instituições de ensino superior em cargos de gestão e, até mesmo, administrativos.

#### 4.6 Dilemas de carreira

A Tabela 10 representa os dilemas do mundo acadêmico enfrentados pelos profissionais que realizaram a transição há mais de cinco anos. Conforme dito no referencial teórico, os dilemas fazem parte de todas as carreiras e, segundo Baruch e Hall (2003), principalmente da carreira docente.

Tabela 10 – Dilemas de carreira

<b>Dilemas de Carreira</b>			
<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citações</b>	<b>Entrevistas (N e %)</b>
Conciliação entre mundo Corporativo e Acadêmico	Dificuldades para conciliar as atividades entre os dois mundos	34	20 80,00%
Redução de Carga Horária	Perda de turmas e/ou atividades acadêmicas de forma geral	33	19 76,00%
Conciliação entre mundo acadêmico, qualidade de vida e família	Dificuldades para conciliar as atividades do mundo acadêmico, qualidade de vida e família	53	18 72,00%
Remuneração Acadêmica insuficiente	Remuneração Acadêmica não é suficiente para os entrevistados se manterem	33	17 68,00%
Complemento de Remuneração	Necessidade de complementar a remuneração da academia	18	14 56,00%
Incompatibilidade de Carga Horária	Ter que fazer escolhas por disciplinas e/ou instituições	15	11 44,00%
Levar trabalho para casa	Levar provas, trabalhos e etc. para corrigir ou elaborar em casa	16	11 44,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

Conforme apresenta a tabela 10, o maior dilema existente entre os pesquisados (80,0%) consiste em conciliar as exigências do corporativo e do acadêmico. Muitos relatam que precisaram fazer escolhas entre as atividades dos dois mundos, assim como gerenciar melhor o tempo para se dedicarem a elas.

“Uai, eu tentava conciliar os dois trabalhos. E conseguia. Mas não tinha um bom resultado... Mesmo porque eu fiz isso por alguns anos. Então, funcionar, funcionava, agora, no meu ponto de vista, não da melhor maneira que poderia ser. Eu não era a melhor profissional que eu podia ser, nem na empresa, nem nas aulas como professora. Eu fazia assim: eu já tinha um conteúdo

ali, que já estava previamente preparado, que eu, acabava utilizando ele sem melhorá-lo muito, sem atualizá-lo, porque não dava tempo de fazer isso, né? Então, eu conciliava? Sim. Mas, não com a qualidade que eu acho que é necessário ter, né? Eu acho que, ser professor, toma muito tempo, né? Então eu acho que, pra gente ser um professor com qualidade, a gente tem que ser só professor ou só empregado de uma empresa. Mas eu durante um bom tempo não podia fazer essa escolha. Eu precisava dos dois empregos.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“A dinâmica entre o mundo acadêmico e o corporativo é complicadíssima. Muitas vezes você está em sala de aula, às vezes você tem um pepino pra resolver, ou o cliente esta insatisfeito, esta te cobrando, o telefone esta tocando, deu a hora, você tem que entrar em sala de aula e tem que desligar né? Então, é difícil desligar nesse momento, né? Ou então, às vezes você acaba atendendo um cliente, até um determinado horário, atrasa um pouco, chega em sala de aula, atrasado da sua vida, fora da vida acadêmica, né? E aí, ele perde alguns minutos do professor. É difícil conciliar. E a gente acaba vivendo cada um deles, sem a qualidade necessária, né?”. (Entrevistada 21, 33 anos)

“Quando eu passei no doutorado eu tive que fazer essa escolha que estava me importunando. É, quando eu passei no doutorado, aí eu tive que pedir licença das aulas, tá? Porque aí já estava com coisa demais, né? Trabalhando, estudando e dando aula... aí eu já comecei a ficar assim, hiper, mega apertada e sem foco.” (Entrevistada 12, 33 anos).

“Hoje, eu consigo conciliar, mas não acho muito bom, sabe? Eu acho assim, que seria muito produtivo, se pudesse fazer uma coisa ou outra só. Eu já tive uma experiência nesses últimos sete anos, de docência, quando eu fui... A gente até brinca, né? Eu fui só professor, sabe? Eu fiquei quarenta horas em sala de aula e foi muito bom, foi muito bom. Foi um período em que, estava em baixa a consultoria, e eu também não estava querendo consultoria, então eu só estava dando aula, vamos colocar dessa forma. Foi muito bom, foi muito positivo. Hoje não, hoje tá praticamente meio a meio, em termos de tempo, os dois... E acho que poderia render mais, se fosse uma coisa ou outra só. Mas tudo é questão de fazer escolhas.” (Entrevistado 20, 50 anos)

“Então, antes de ficar nos dois mundos eu já tinha essa impressão que seria difícil. E quando eu entrei ai que eu vi como é que era pesado, porque ai eu não tinha mais tempo pra nada, eu trabalhava sábado, domingo de noite. Eu sentia que toda a minha energia estava voltada para a academia, quando

realmente, onde que eu tinha a minha sobrevivência financeira maior, era na consultoria, né?” (Entrevistada 10, 58 anos)

Logo em seguida, com 76,0% dos entrevistados e um agrupamento de 33 citações, o dilema “*Redução de carga horária*” vem ocupando a segunda posição entre os problemas enfrentados pelos pesquisados. Situações como *perda de horas* e até mesmo *não fechamento de turma* torna-se uma situação conflituosa para os entrevistados a cada início de semestre. Assim, eles dizem, que o planejamento financeiro de um docente dura em torno de cinco meses. Pois, na virada do semestre, pode ocorrer de eles já não terem a mesma carga horária.

“Eu estou vivendo isso nesse momento. Aqui na faculdade, eu tenho 11 coordenadores. Imagina como é pra fazer meus horários a cada semestre? Às vezes, eu tenho muita demanda, às vezes, tenho pouca demanda e tenho que buscar em outro lugar, né? Então, assim, é um jogo estratégico. O que eu aprendi foi, até foi com o meu orientador, que me ensinou isso, é que nós professores temos um horizonte de cinco meses... com essa carga horária. Depois tudo pode acontecer, né? É uma realidade atualmente, natural de professores, determinados cursos tem mais demanda, outros tem menos demanda. É... o que eu faço é tentar montar meu horário estrategicamente assim.” (Entrevistado 7, 35 anos)

“Isso é um problema muito comum na academia. Vejo várias pessoas reclamando disso. Mas são muitos mesmo. Mas até hoje eu não passei por isso. Tenho alguns amigos que só ficam sabendo disso no dia que as aulas iriam começar, são pegos com “as calças nas mãos” e muitos sem saber pra onde correr. Ai eles tem que ficar iguais a uns loucos tentando se realocarem para não perder aquela renda que já havia sido comprometida. Mas comigo mesmo, ainda não. Mas não acho que estou livre disso, só dou sorte que as matérias que eu leciono são matérias mais para o final do curso. E sempre tem turmas para isso. Graças a Deus! Mas eu fico atento e de olho no meu *network* para que se necessário eu vá buscar novas oportunidades. Afinal de contas, não posso ficar sem meu trabalho.” (Entrevistado 20, 50 anos)

“Engraçado eu ainda não ter passado por isso. Mas eu tive três colegas que passaram por isso, e eu vou contar pra você o dilema que foi essa situação: foi uma situação bem desagradável! Mas, eu, felizmente, não tive esse problema... Eu convivi com um tanto de pessoas que passaram por isso, e foi um momento muito difícil pra eles.” (Entrevistado 11, 56 anos)

“Estou passando por isso agora, primeiro que naturalmente como a gente é horista, a carga horária flutua, pra você ter uma ideia, eu estou perdendo hora. Quando eu entrei aqui, com uma carga horária de vinte e oito horas semanais, que é bastante. É aula todo dia, (praticamente de manhã, e de noite) de vinte e oito, ela foi pra vinte, depois ela caiu pra dezesseis, depois ela voltou pra vinte, e esse semestre, pela questão de ajuste de grade e etc. a minha carga horária é quatro horas, eu estou praticamente... não estou recebendo salário esse semestre, eu tenho trabalho, mas eu não tenho salário, por quê? Porque os descontos já comem um pouco, e como o salário de horista é pouco, o que sobra, já fica pro desconto de imposto de renda, INSS, essas coisas, então esse semestre eu estou vivendo da minha renda de guardados, entendeu?” (Entrevistado 23, 47 anos)

Todas essas falas vão ao encontro de outra pesquisa realizada recentemente por Cremonezi (2014). Em sua pesquisa, esse autor aborda o estresse no trabalho com professores de instituições de ensino superior em Minas Gerais. Foi identificado, como fator causador de estresse, o mesmo tipo de dilema relatado acima. Essa situação vem comprovar que, atualmente, os dilemas relacionados à *carga horária* estão presentes na vida desses profissionais, com todos os seus possíveis desdobramentos. Por exemplo, um docente que tenha uma carga horária reduzida pode vir a ter que cancelar sua matrícula em um curso de pós-graduação ou, até mesmo, de doutorado que estiver fazendo para consolidar sua carreira.

O próximo dilema encontrado está relacionado com a dificuldade de conciliar as atividades do ambiente acadêmico com a qualidade de vida e família. Com 72,0% dos entrevistados e com 53 citações, esse dilema apresenta para a maioria dos entrevistados como uma constante na vida dos que fizeram a transição para a carreira acadêmica. Muitos deles relataram que, ao realizarem a transição, desejavam encontrar no mundo acadêmico maior flexibilidade de horários, além de ter tempo livre e conciliação da vida pessoal com a vida profissional. Contudo, muitos ainda não conseguiram alcançar tais desejos, conforme relatam abaixo.

“Essa semana, por exemplo, teve dias que eu acordei e não vi minha família, eu acordei eles já tinham saído, eu cheguei em casa eles já estavam dormindo, minha esposa e minhas duas filhas. Isso aconteceu várias vezes, tem semanas que eu não

converso com ninguém da minha família, sabe? Isso pra mim não é equilíbrio, que eu não ter pelo menos um horário disponível no dia. Não era isso que eu estava buscando quando eu fiz a transição.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“O que acontece é que a gente fica muito cansada, né? Então, o tempo que se passa em uma atividade, preparando atividades é muito tempo. Ai a gente perde um pouco a qualidade né? Então, o tempo que eu estava com a minha família, num era um tempo 100%, porque eu estava cansada, às vezes eu estava pensando nas provas que eu tinha que corrigir, na aula que eu tinha que montar, no projeto que eu tinha que desenvolver com os alunos, então o tempo que você esta com a sua família, você não consegue está ali 100% com qualidade, né?” (Entrevistado 21, 33 anos)

“Mas a questão de qualidade de vida... Aí você tem que pensar muito bem assim... o que você quer, né? Porque, muita gente pensa assim... É só ir para a sala e dar aula. Mas a questão da vida acadêmica, as coisas não são assim, né? Porque a gente sabe que dar aula é complicado. E tá cada vez mais, né? Toma todo nosso tempo e o que a gente esperava de ter uma tranquilidade não tem.” (Entrevistada 12, 33 anos).

“Essa questão de conseguir conciliar qualidade de vida e família no mundo acadêmico é uma ilusão, né? É uma ilusão! A realidade, com certeza, não é essa! Você trabalha muito mais, trabalha muito fora dos horários, não é remunerado por isso, né? Então assim... Você pode dizer que você trabalha, tirando as horas que você dorme, o resto você tá trabalhando.” (Entrevistada 15, 47 anos).

Outro dilema apontado pelos entrevistados, correspondendo a 68,0% dos participantes, está relacionado à remuneração recebida na carreira acadêmica. Com 33 citações, esse dilema manifesta-se como uma insatisfação que pode levá-los a ter que decidir sobre a permanência ou não nessa carreira. A maioria alega que, pela quantidade de horas trabalhadas (preparação das aulas, aulas propriamente ditas, correção de provas e exercício), o valor recebido por hora aula é insuficiente, devido à quantidade de horas necessárias para cada hora em sala de aula.

“Acho que a gente está ganhando muito pouco, a hora/aula da graduação é muito baixa, mesmo tendo mestrado, e com doutorado aumenta, acho que, 10 reais, sei lá. Então, assim, é revoltante, eu acho revoltante, eu acho muito pouco devido a

quantidade de horas dedicadas para se dar uma aula.  
(Entrevistada 13, 41 anos)

“Em termos de remuneração, foi complicado, porque o que eu tinha na empresa era diferente. Eu passei a ganhar vamos dizer assim, um terço do que eu ganhava no mundo corporativo, né? Então eu tinha que me virar, correr pra tudo enquanto é lado, né? Então, eu acho assim, a gente pode ter uma ilusão de que o horário é flexível, mas não é. Você tem que dar aula de manhã, de tarde, de noite, porque o salário é baixo, se você não correr atrás né?” (Entrevistada 15, 47 anos)

“O que eu percebia é que pra se ter uma vida decente, tinha que se trabalhar muito! Muito! E com todas as inseguranças de reduzir carga horária, né? Tudo isso. É... Então eu tinha que ter uma jornada muito forte de trabalho. Quando eu falo a jornada, é a jornada de sala de aula, que implica né? Um fora da sala de aula também muito grande, é onde eu gastava o meu tempo livre.” (Entrevistada 18, 46 anos)

Foi possível constatar também que os pesquisados necessitam buscar outras fontes como a consultoria para complementar a renda obtida no mundo acadêmico (56,0%). Assim, esse tipo de dilema reside no fato de o docente ter que escolher entre permanecer mal remunerado ou passar a exercer uma carga adicional de trabalho em outras atividades, o que lhe exigirá sacrifícios. Reunidas em 18 citações, seguem algumas das falas.

“Não! Eu acho que existe um sacrifício absurdo para complementar essa renda, né? Porque você... Se você for depender só da academia... É igual eu falei, por exemplo, eu dava consultoria, eu trabalhava no SENAC, sabe? Eu tinha outras opções pra complementar, porque se eu fosse depender só do meu salário de professora... Eu ia voltar pro mundo corporativo, não ia ter jeito.” (Entrevistada 15, 47 anos)

“Muito professor tem dificuldade de viver com o salário, então o que faz? Dá aula lá, aceita dar aula fim de semana, aceita dar aula em outras cidades... Em especializações, vai dar aula na graduação, e aí realmente, tem que complementar salário, sem dúvida nenhuma. Então eu pessoalmente, eu acho, que o salário é muito insuficiente.” (Entrevistada 10, 58 anos)

“Nesses últimos três anos eu passei por cinco instituições de ensino, hoje eu estou mais focado em duas e, paralelamente,

para fazer um complemento da minha renda, eu tenho feito e não tem sido pouco, tem sido muito, atividades de consultoria.” (Entrevistado 5, 34 anos)

“De 2010 até 2012, eu trabalhei exclusivamente dando aula. E assim é uma profissão que eu adoro, aprendi muito e assim durante certo período eu tive um salário muito interessante. De repente, as cargas horárias começaram a diminuir e aí eu vi que eu teria que trabalhar em mais de um lugar ao mesmo tempo para complementar essa renda que eu perdi.” (Entrevistada 8, 37 anos)

O próximo dilema enfrentado pelos participantes e que também tem uma relação direta com os dois últimos apresentados relaciona-se com os dias e horários de aulas em determinada instituição e sua compatibilização as grades de outras instituições em que eles lecionam. Ao se deparar com situação de sobreposição de dias e horários, o docente precisa fazer as escolhas entre as várias instituições que lecionam. Assim, o docente se depara com *buracos* nos seus horários. E, quando não consegue conjugar com aulas em outras instituições, fica com o horário ocioso durante todo o semestre. Esse dilema representa 44,0% dos entrevistados e foi citado 15 vezes.

“Já aconteceu várias vezes, né? Eu tinha, por exemplo, um horário na terça-feira, segundo horário, mas eles me queriam, na quarta, no segundo horário, e já estava ocupado, entendeu? E faltava só aquele pra preencher a semana toda? Aí você fica meio morrendo de raiva, né? E aí não tem jeito de mexer, né? Porque se mexer, mexe com todos os professores, da grade, né? Aí é uma loucura... e você fica com um buraco no seu horário.” (Entrevistada 16, 46 anos)

“Isso é uma coisa comum, né? Principalmente quando você dá aula em mais de uma instituição. Mas, numa média, eu consegui suprir a falta de um com a presença de outra, né? Eu tive que ir fazendo escolhas. Então, isso daí realmente é um problema muito sério. Eu acho isso muito sério, principalmente na pós-graduação, né? Que não tem assim, compromisso nenhum de te passar turma, né? Então... Mas isso aí, eu vejo demais, tá... E vejo muito presente com outros colegas, e não gostaria que isso acontecesse comigo.” (Entrevistado 20, 50 anos)

Outro dilema na vida desses docentes está relacionado à questão de levar trabalho para casa. Muitos dos participantes dizem que a possibilidade de não levar o

trabalho para casa é quase que inexistente. Isso porque, se não corrigirem provas, exercícios e demais atividades relacionadas em casa, eles acabam ficando em falta com os alunos e com a instituição, colocando em risco a sua empregabilidade. Esse dilema apareceu com 44,0% dos pesquisados concentrando 16 citações.

“Agora nós vamos falar de um momento muito difícil dessa entrevista, né? Eu sempre levei trabalho para casa. Porque aquilo que eu e falei, a gente só não está trabalhando na hora que está dormindo. Então, realmente foi um grande problema, inclusive, até um descuido meu pessoal, pois eu deixei que esse trabalho de casa abraçasse todo o meu tempo livre, entre aspas.” (Entrevistada 15, 47 anos)

“A vida acadêmica, pra quem a exerce, influencia muito a qualidade de vida, e fica muito difícil, porque você trabalha durante toda semana, tem que corrigir toda semana, eu tenho que dar um artigo, entregar a nota, fazer artigo, participar de banca, participar de congressos, então essas atividades que precisamos levar para a casa, realmente eu não esperava. E elas me tomam muito do meu tempo. Não sei se nem tem como não fazer isso tudo estando na academia.” (Entrevistado 10, 58 anos)

“Não tinha como não levar, essa opção não existe, porque, por exemplo, não tinha como... Eu ficava “x” horas dando aula, então eu já cheguei a dar os quatro horários, então eu tinha que levar pra casa, não tinha como fazer outra escolha, eu não tinha um tempo pra ficar na faculdade fazendo isso, então eu tinha que levar!” (Entrevistada 6, 37 anos)

#### **4.7 Competências necessárias para sucesso na carreira acadêmica**

Para obter os resultados abaixo, durante a realização da entrevista, foram selecionadas três definições de competências trazidas no referencial teórico desta pesquisa. Isso foi feito com a intenção de demonstrar aos participantes como os principais autores definem o construto competência e para evitar entendimentos incorretos ou equivocados acerca desse importante construto. Após essa leitura, foi perguntado a eles quais seriam as principais competências necessárias para se ter sucesso na carreira acadêmica.

A Tabela 11 aborda o número de citações sobre as competências necessárias para sucesso na carreira acadêmica, assim como a frequência com que cada uma delas foi apontada pelos entrevistados.

Tabela 11 – Competências necessárias para sucesso na acadêmica

<b>Competências Necessárias para Sucesso na Acadêmica</b>			
<b>Código</b>	<b>Descrição</b>	<b>Citações</b>	<b>Entrevistas (N e %)</b>
Conhecimento específico da Área	Ter conhecimento específico da área de formação	31	25 100,00%
Relação Interpessoal	Ter uma boa relação interpessoal	24	19 76,00%
Experiência de Mercado	Ter experiência do mundo corporativo e saber transmitir tal experiência	47	19 76,00%
Boa Comunicação	Ter boa comunicação e aptidão oral para transmitir o conteúdo	12	12 48,00%
Didática	Ter didática	7	7 28,00%
Comprometimento	Ser comprometido com o mundo acadêmico e com as atividades docentes	4	4 16,00%
Inteligência Emocional	Ter inteligência emocional para saber lidar com as dificuldades da docência	6	4 16,00%
Liderança	Ser um líder dentro de sala de aula	3	3 12,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

A competência apontada por 100% dos entrevistados como sendo relevante para se desenvolver e ter sucesso na carreira acadêmica foi ter *Conhecimento específico da área de atuação*. Nessa dimensão, foram agrupadas 31 citações, tais como as que seguem.

“Então, eu preciso ter competências que me aproximem do aluno, que façam com que ele queira aprender. Ter conhecimento da área é uma competência que me permite a fazer isso.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“e então, você tem que ter uma base conceitual muito forte, conhecimento específico da área, né? Até pra você repensar modelos que já estão pré-concebidos, saber, por exemplo, o que e já foi feito pra que você não cometa os mesmos erros, ou pelo menos, toma aquilo como referência.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“Eu acho que o importante primeiro é de que o aluno reconheça no professor, essa capacidade, que tenha a legitimidade do conhecimento técnico, conhecimento específico. O professor não pode ser um professor de... Que lê aba de livro, ou vai dar uma aula e lê um artigo e manda o aluno ler pra discutir e ser feliz, ele tem que ter conhecimento...” (Entrevistada 10, 58 anos)

“A primeira competência é o domínio do conteúdo. O professor tem que saber mais do que o aluno. Que é difícil hoje em dia, mas tem que estar sempre atualizado porque aluno geralmente esses estão bastante atualizados, principalmente os que já estão trabalhando na área.” (Entrevistada 8, 37 anos)

“A aprovação pelos alunos só vem com o conhecimento. Sabe, então assim, é eu tento, meu perfil de professor seria assim, como a minha sala de aula é um instrumento, eu não fico preso somente ali, eu tenho que estar muito mais conectado com a realidade do aluno, empresarial e fazer essa aproximação, né? Isso é ter conhecimento.” (Entrevistado 7, 35 anos)

Com 76,0% seguem as competências referentes à *Relação interpessoal* (24 citações).

“Eu tive como exemplo a minha orientadora para falar dessa competência... Ela, por exemplo, é uma pessoa que tem uma relação ótima, com todos os alunos, e eu aprendi muito isso com ela também, não só conteúdo teórico, mas também aprendi essa questão de ter um bom relacionamento, né? Da relação interpessoal mesmo na academia. De manter um clima agradável dentro de sala de aula, de não tratar os alunos como inferiores, de tratar como igual, né? Então assim, eu sempre fui uma professora muito próxima e se a relação interpessoal não for boa, se não for uma pessoa flexível, mais humano, menos rígido né?” (Entrevistada 16, 46 anos)

“Eu percebo que, essa competência da humildade, da relação interpessoal na sala de aula, é importantíssima., Isso Cria um compartilhamento com professor e aluno dentro da sala de aula, transforma o aluno como principal protagonista na sala de aula, então a humildade aliada a relação interpessoal, eu acho que, ela é uma competência hoje, essencial, nesse mundo digital, que nós vivemos, ta?” (Entrevistado 11, 56 anos)

“Não é porque eu tenho títulos... Sou mestre, ou sou doutora, que eu sei mais do que eles, né? Então, é uma questão da integração com a turma, é questão de você entender a realidade

de cada um, né, saber se relacionar, escutar a turma, ter a relação interpessoal.”(Entrevistada 6, 37 anos)

“Primeiramente, relacionamento interpessoal. Esse é fundamental!. Antes eu só achava que o conhecimento bastava. Mas agora, mais maduro, eu vejo que o principal seria o relacionamento interpessoal com os alunos.” (Entrevistado 20, 50 anos)

Logo em seguida, a competência denominada pelos pesquisados *Experiência de mercado* (19 citações), aparece como uma das principais entre os entrevistados. A partir das análises, é possível perceber e afirmar que essa experiência se torna uma das principais entre os indivíduos que fizeram a transição do mundo corporativo para o acadêmico. Além de ter essa experiência, saber utilizá-la, para muitos, se torna um diferencial no desenvolvimento de suas carreiras.

“É bem como eu te disse mesmo. À medida que eu estou dando a aula, eu vou aproveitando o conteúdo, e puxando, experiências que eu vivenciei na nas empresas e também nas minhas consultorias? Então, recentemente eu estava desenvolvendo ali um trabalho sobre legislação, e logo depois fui dar uma aula disso, eu aproveito e falo sobre esse projeto que eu aprovei na prefeitura, como que funcionou, e etc. Como que a gente lida com a legislação no, no mercado formal, né? Então é, enfim, eu, eu sempre tento trazer esses exemplos, né? Trazer a prática com a teoria.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Da questão da avaliação e competências como professora necessária, e uma das coisas que eu acho que foi um dos pontos fortes que eu tive, foi exatamente, o sentido de fazer isso, porque o que eu levava pra sala de aula, num era uma visão acadêmica, de livros e etc, né? Eu levava uma visão prática também, então e eu conseguia juntar as duas coisas, né? E me fez crescer dos dois lados. Tanto como professora, como profissional numa área corporativa, porque eu comecei a acrescentar uma teoria, que eu não tinha, e que me expandiu e me abriu uma série de campos, de visões que eu não tinha, e isso pra lá, pro mundo corporativo, e trouxe pra cá... Pra dentro da sala de aula, a minha experiência, que eu conseguia aliar, trazer exemplos práticos, questionamentos, discussões de... De vivências que eu tinha tido no mundo corporativo, então, eu acredito que esse talvez tenha sido o meu ponto mais alto, sabe? Ter essa competência de transformar a prática em aula.” (Entrevistada 15, 47 anos)

“Então, diferentemente, por exemplo, de pessoas que fazem graduação, mestrado e emendam com o doutorado... E aí, já entra na área acadêmica, sem experiência nenhuma. Comigo foi diferente. Eu entrei com vinte anos de bagagem de vivências nas empresas... De muito tempo rodado, então isso impactou muito positivamente na minha carreira acadêmica. Mas não adianta ter experiência e não saber transformá-la em conteúdo dentro de sala. Tem que ter esse diferencial.” (Entrevistado 20, 50 anos)

“Exigem, competências diferentes, o professor centrado no conhecimento do aluno, acho que as primeiras coisas que ele de ver ter... uma competência importante que ele tem que ter, é a capacidade de poder aplicar, a teoria com o mundo do cotidiano, das organizações, seja qualquer que seja a ciência, né? Seja biologia, a sociologia, a simbologia, qualquer que seja a forma de disciplinar. Ele tem que ter essa competência, transformar a experiência em aprendizado.” (Entrevistado 10)

*Ter boa comunicação* também aparece com 48,0% dos pesquisados como competência necessária a ser desenvolvida pelos indivíduos.

“Outra competência é comunicação, né? E comunicação em todos os níveis né? A capacidade de comunicação tem que ser fantástica, senão... Que professor é esse? Eu acho que uma das competências maiores, é a comunicação. Saber falar, se expressar...” (Entrevistado 13, 41 anos)

“Diria que essa comunicação do professor, não o fato dele só falar bem, falar num tom que ele possa ser ouvido na sala, mas ele também precisa perceber que também está dentro de um conceito de comunicação de culturas diferentes, aprendizados sociais diferentes. Então tem que saber se comunicar.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“Você pega uma turma de 50 alunos, de 40 alunos, pessoas que vieram de culturas diferentes, de formação diferente, formação acadêmica, formação enquanto cidadão, e eu vejo que, saber lidar com isso, você ter a capacidade de se comunicar com uma linguagem que todos esses alunos, dentro da sala de aula, tenham a possibilidade de entender, eu vejo como um grande desafio e uma competência muito importante.” (Entrevistado 9, 37 anos)

Seguida das competências *didática*(28,0%), *comprometimento* (16,0%) e *inteligência emocional* (16,0%).

“Para um professor, que quer ter sucesso na carreira acadêmico, de professor, de pesquisador, a competência que ele tem que ter, é a capacidade de sintetizar, de ter boa didática, conseguir colocar os conhecimentos no papel, buscar o conhecimento, sintetizar aquilo de forma científica né, e replicar da melhor forma possível, utilizando a melhor didática. Organizar aquilo de forma científica e produzir conhecimento, pra que outras pessoas estudem.” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Comprometimento... Comprometimento é muito importante, né? E eu vou por responsabilidade junto como comprometimento, no sentido do comprometimento, eu acredito de estar em sala todos os dias no horário, de se dedicar para as aulas, enfim... comprometimento.” (Entrevistado 20, 50 anos)

“O primeiro é a inteligência emocional, tá? Vamos dizer do ponto de vista de competências, seria a questão de administração do relacionamento e a persuasão frente aos alunos. Isso é necessário! Pra isso, eu acho que tem que ter uma inteligência emocional, você vai estar trabalhando com pessoas diferentes, com... eu não me sinto velho com 34 anos, mas pegar alunos que nasceram em 95, vamos dizer assim, já tem se tornado um desafio, porque eles tão numa outra velocidade. Então essa inteligência emocional para trabalhar o relacionamento e a persuasão e o entendimento do aluno.” (Entrevistado 5, 34 anos)

Por fim, a competência que obteve o menor percentual foi *liderança*, somando somente 12,0% dos entrevistados e com apenas três citações. Acredita-se que, devido a uma mudança de perspectiva - do professor como uma autoridade para o professor como um facilitador da aprendizagem -, essa competência tenha deixado de ser apontada por aqueles que a associam com autoridade.

“O professor ele tem que liderar, quando a gente fala que o professor ele tem que, por exemplo, motivar os alunos. Motivador os alunos seria você trabalhar para você vender uma perspectiva pra eles, e fazer com que eles se engajem naquilo. Então eu acho que uma competência é a liderança dentro de sala de aula. Onde você... Hoje não existe mais autoridade dentro de sala de aula, entendeu? Não há professor que sobrevive encima de autoridade, ele tem que ser um líder.” (Entrevistado 5, 34 anos)

“Da autoconfiança e do autoconhecimento, ou seja, ele tem que ser um líder, esse professor que está lá na sala de aula

buscando atingir um objetivo, eu acho que eu sinto isso muito na pele, na pós-graduação. A quantidade de tempo que a gente fica junto com o aluno na pós-graduação, ele é muito curto, isso é muito positivo, mais ao mesmo tempo, você tem que criar uma intimidade, uma empatia, uma liderança, muito rápida, e demonstrar resultados com aquele conhecimento.” (Entrevistada 5, 34 anos)

#### **4.8 Técnicas utilizadas em sala de aula**

Com o objetivo de complementar o capítulo anterior, buscou-se saber dos entrevistados quais eram as técnicas utilizadas por eles em sala de aula. Conforme demonstra a Tabela 12, a técnica com o maior número de citações entre os pesquisados foi à utilização de aulas expositivas, com 15 citações, seguidos por *estudos de caso*, 12 citações e *dinâmicas*, 11 citações. A utilização de *filmes* em sala de aula também apresenta um valor significativo de nove citações. A técnica *seminário*, muito conhecida entre os docentes, representada por nove citações, aparece na quinta posição entre as mais utilizadas. A técnica *leitura de textos, livros e artigos*, com seis citações, aparece na antepenúltima posição. Por fim, a utilização de *teatro* (cinco citações) e visitas técnicas ocupam as últimas colocações entre o *ranking* das técnicas mais utilizadas em sala de aula por docentes do ensino superior.

Tabela 12 – Técnicas utilizadas em sala de aula

Técnicas Utilizadas em Sala de Aula			
Código	Descrição	Citações	Entrevistas (N e %)
Aulas expositivas	Demonstração do conteúdo das aulas de forma expositiva	15	14 56,00%
Estudo de caso	Utilização de exemplos e situações problemáticas para elaboração de exercícios	12	11 44,00%
Dinâmicas	Desenvolvimento de atividade de forma prática	11	10 40,00%
Filmes	Utilização de Filmes nas aulas	9	9 36,00%
Seminários	Seminários apresentados em sala de aula	9	7 28,00%
Leituras de textos, livros e artigos.	Leitura de materiais de apoio	6	5 20,00%
Teatro	Apresentações de esquetes em sala de aula para ilustrar temas e assuntos relacionados	5	4 16,00%
Visita Técnica	Visitas em empresas para demonstrações de prática	1	1 4,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

O que fica perceptível nesses dados é que técnicas consideradas básicas e tradicionais – aulas expositivas, 56,0% dos entrevistados e estudo de caso com 44,0% -, são utilizadas entre os profissionais que fizeram a transição do mundo corporativo para o acadêmico. O diferencial reside no relacionamento que é feito entre os conhecimentos repassados e os processos experienciados no mundo corporativo pelo gerente que se torna docente.

“Pensando nas técnicas, utilizo muito o *data show* com o estudo de caso e também com as aulas expositivas. Mas sempre relacionando experiências, seja minha ou deles, para o entendimento da matéria daquele dia.” (Entrevistado 20, 50 anos)

“É, eu utilizava aula expositiva, como o apoio de PowerPoint e *Data show*. Eu gostava muito dessa aula, a gente ia construindo junto o conhecimento, e à medida que esse conhecimento ia sendo construído, a gente ia fazendo apontamentos no quadro, eu acho que eles gostavam.” (Entrevistada 24, 39 anos)

“Eu utilizo como técnica...Hum... Eu utilizo todas que eu conheço. Mas a que eu mais utilizo e gosto é o estudo de caso.” (Entrevistado 14, 55 anos).

Outra técnica que chama a atenção é a utilização de *Dinâmicas* – 40,0% dos pesquisados - em sala de aula. Considerada inovadora, essa técnica aparece também como decorrente da competência desse docente de levar experiência do mundo corporativo para as atividades acadêmicas, conforme se pode verificar nas falas abaixo.

“Isso é uma grande demanda dos alunos, hoje, né? E eles não querem saber da gente ficar só dando aula teórica, né? Querem saber das coisas na prática. Então, eu utilizo de técnicas que considero inovadora como a dinâmica para tentar exemplificar o que acontece nas empresas.” (Entrevistado 12)

“Eu utilizo, eu sempre começo o semestre, quebrando o gelo com meus alunos, eu faço dinâmicas com eles em grupo, onde os alunos, eles podem trazer a sua percepção e ver a do colega e também das organizações. É uma atividade que eu faço com eles, usando alguns recursos mais lúdicos.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“Todas as minhas aulas eram práticas. Então, tudo que eu fazia de teoria, então, eu dava uma oficina, uma dinâmica, para poder fazer com que aquele aluno entendesse. Eu mesma faço isso muito em função da minha experiência do mundo corporativo. Às vezes, eu tenho dificuldade, eu estou a mil por hora e aí eu tenho dificuldade de ter uma concentração, às vezes. E eu preciso de ter alguma coisa pra poder fortalecer aquele aprendizado e eu sempre pensei dessa forma, então foi a partir de dinâmicas que eu pude exemplificar.” (Entrevistada 3, 41 anos)

Utilização de filmes também está presente nas falas dos pesquisados 36,0%.

“Procurei trazer muitos vídeos, procurei usar recursos visuais, né? O visual, que hoje é necessário, você precisa segurar a turma... Né? É uma linguagem fácil, desde o conheço usei vídeo demais.” (Entrevistada 15, 47 anos)

“Por exemplo, a disciplina política e poder, eu trabalhava com alguns filmes, mas eu não usava minha aula, eu usava um horário de casa dos alunos? Se eu ficasse passando só filme em sala de aula eu estaria, entre aspas, enrolando meus alunos

com duas horas a menos de aula, então eu tinha técnicas muito variadas né? Até para o cinema eu já os levei para assistir filmes.” (Entrevistada 10, 58 anos)

Em sequência, apresentam-se as técnicas: seminários (28,0%), leitura de textos, livros e artigos (20,0%), teatro (16,0%) com o menor percentual visita técnica (4,0%).

“Eu gosto muito de trabalhar com esquema de leitura, de discussão de artigos e seminários, eu trabalho muito com isso, eu trabalho com seminário, e leitura.” (Entrevistada 17, 33 anos)

“O teatro foi quando eu dava aula na pós-graduação, para engenheiros de segurança do trabalho, eu dava aula de conhecimento didático e pedagógico, porque esses engenheiros seriam pessoas responsáveis por educar e conscientizar os colegas deles de trabalho, com relação de segurança. Eu queria mostrar para eles as quatro visões pedagógicas principais, para que eles comparassem com o profissional. Então era, cada grupo, tinham que fazer um pequeno teatro que representasse pra gente aquela linha pedagógica.” (Entrevistada 24, 39 anos)

“Também eu utilizo muito a questão das visitas técnicas, né? Então, tem algumas empresas já cadastradas, e que a gente consegue visitar e... fazer, essa peça de utilidade técnica, né? Depois dá para você pegar o que foi visto e trabalhar teoricamente, sabe?” (Entrevistada 17, 33 anos)

#### **4.9 Avaliação da carreira acadêmica pós-transição**

Por fim, este tópico aborda a satisfação dos entrevistados com a transição de carreira que foi realizada há seis anos ou mais, em alguns casos, além de identificar quais seriam os principais fatores de insatisfação em relação a essa carreira. A partir da análise da tabela 13, é possível perceber que, com 71 citações, os entrevistados manifestaram algum tipo de insatisfação com a carreira acadêmica. Os entrevistados relataram também que tiveram expectativas atendidas no mundo acadêmico e que, de algum modo, encontram-se satisfeitos com essa transição, o que foi evidenciado em 21 citações.

Tabela 13 – Avaliação pós-transição

Trajetória familiar e profissional			
Código	Descrição	Citações	Entrevistas (N e %)
Insatisfação com a carreira acadêmica	Os entrevistados apresentaram algum tipo de insatisfação com a carreira acadêmica	71	23 76,00%
Satisfação e expectativas atendidas	Após a transição, as expectativas dos pesquisados foram atendidas. Além de estarem satisfeitos com a carreira acadêmica.	21	17 64,00%

Fonte - Dados da pesquisa – QDA Miner.

Nota - As categorias não são excludentes entre si, de maneira que os percentuais podem exceder 100%.

A subdimensão *Insatisfação na carreira acadêmica* foi citada por mais da metade dos participantes (76,0%). Entre as falas, a maior das insatisfações está relacionada à postura e perfil dos alunos.

“É... O que esta me incomodando, e me deixando insatisfeita com a academia é... me incomoda demais, a postura do aluno na atualidade, é um aluno totalmente descompromissado, não quer levar a sério, ele quer o diploma, né? Alguns falam, eu estou pagando, né? Então, isso me incomoda muito, não valoriza o conhecimento, Eu fico pensando, gente! O que vai ser dessa futura geração de profissionais que a gente está pondo no mercado, porque eles estão saindo despreparados, então isso me desmotiva, eu fico muito desmotivada, com essa postura do aluno.” (Entrevistada 13, 41 anos)

“Eu estou insatisfeita principalmente de ver a qualidade que o aluno está chegando na graduação, hoje em dia, é triste de ver né? Como o aluno chega com o mínimo assim, né? O mínimo de conhecimento, que permita a gente, fazer com que ele si torne mesmo um profissional competente, você tem que voltar na base, pra fazer ele minimamente entender o que você está falando, eu não acredito que a gente consegue formar bons profissionais, na academia... Lá na graduação, dentro da sala de aula, a gente não consegue dar tudo que a gente queria, por causa do perfil do aluno que chega. Eu acho isso é lamentável, né?” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Às vezes eu fico um pouco talvez insatisfeito e preocupado com a postura de alunos que estão chegando agora, muito novos, às vezes com pouco estímulo, ou porque estão fazendo, estão buscando simplesmente um diploma, a gente tem isso também, está preocupado só com essa intenção.” (Entrevistado 4, 41 anos)

Insatisfação com compromissos nas férias e redução de recessos escolares.

“Antes o professor, ele... Ficava o mês de janeiro todo de férias, ele ficava metade de dezembro de férias, ficava até uns vinte dias de julho. Não.. .hoje é assim, é quinze dias de julho, no máximo, que é recesso, mesmo assim, é cheio de reunião, para num fazer nada! Reunião que não produz porcaria nenhuma... Ah!” (Entrevistada 13, 41 anos)

“Aí chega final de ano, inventa um monte de reunião, até o dia 22 de dezembro. Para te matar de raiva, chega lá na última semana de janeiro, você começa a receber os e-mails, que vai ter reunião, ou seja, pelo menos, as férias prolongadas que a gente tinha, eram um ganho secundário, né? Era um benefício, agora nem isso.” (Entrevistada 16, 46 anos)

Insatisfação em dar aulas nas sextas-feiras, sábados e em outras cidades/estados sendo necessário realizar viagens.

“Eu fico insatisfeita com a questão de dar aula na sexta e no sábado. Ah não, não gosto de dar aula sexta feira. Uma coisa que eu nunca gostei de dar aula sexta feira à noite e sábado de manhã... Mas, quando eu comecei eu dei aula, sexta-feira à noite e sábado de manhã.” (Entrevistada 12, 33 anos)

“Essa questão de ter que viajar para dar aula, isso me gerou problemas, eu tive problemas, a minha filha cobrando atenção, eu também me sentindo um pouco mal por estar ausente, então também com certeza o excesso de viagem me atrapalhou nesse momento aí.” (Entrevistado 4, 41 anos)

“Algumas viagens me deixam insatisfeito. Então, algumas instituições de ensino pedem para você viajar para o interior. No meu caso, eu estou dando aula em instituições que tem unidades no interior, então eu tenho que me deslocar, nem sempre a unidade ou a cidade ela tem aeroporto e tal, então às vezes você tem que ir de carro ou de ônibus. E isso é muito ruim.” (Entrevistado 5, 34 anos)

Insatisfações com o ambiente acadêmico, a postura dos professores e o relacionamento interpessoal.

“Outra insatisfação também é com a postura... É muita vaidade, muita discórdia, muito 'puxão de tapete', né? Tem muita coisa

assim que, realmente, nesse mundo não devia ter, pelo menos lá, né? E para te falar a verdade, encontrei isso mais no meio acadêmico do que no meio corporativo.”(Entrevistada 15, 47 anos)

“Eu decepcionei nisso que eu te falei, no sentido de que devia ser um ambiente, mais de crescimento, um ambiente mais sadio, e a academia não é sadia! Né? A academia é estressante, você tem que se manter bem, estar bem com você, porque ali tem um ambiente de aprendizado... E olha que eu vim de um mundo corporativo, e de cargos altos, então eu conhecia bem as coisa né? E eu achei a academia mais pesada, sabe? Mais pesada... Infelizmente!” (Entrevistado 19, 46 anos)

Foi possível perceber também que, como resultado das insatisfações apresentadas acima, alguns pesquisados relatam um desejo de sair da carreira acadêmica e buscar novas oportunidades.

“Eu fico pensando, será que, né? É isso mesmo que eu quero? Eu estou satisfeita? O perfil do aluno hoje, o aluno hoje é muito complicado para ler, pra estudar, dentro de uma turma de sessenta alunos, você tem um, bom aluno. O resto, os outros cinquenta e nove? É uma preguiça mental, e isso é desmotivador demais, então eu fico...” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Atualmente na academia eu estou deixando de sonhar, isso é muito ruim, a forma de organização das instituições, dos alunos... e isso me faz pensar em... Em abandonar o meio acadêmico, em parar de dar aula, pra você ver que isso tem um peso forte, né?” (Entrevistado 19, 46 anos)

“Quando penso nessas insatisfações, eu vou arrastada! Eu não tenho mais a motivação que eu tinha antes. Essas insatisfações me leva ao meu dilema, se eu vou abandonar ou não, se eu vou montar um negócio com meu marido, ou se vou fazer um curso de gastronomia.” (Entrevistado 13)

“Eu estou nessa insatisfação, se eu vou abandonar o meio acadêmico, ou não. Até quando eu penso em aguentar isso tudo... Ano que vem aí, a coordenadora já falou sobre as minhas disciplinas que eu vou pegar. Aí eu fico pensando, até quando eu vou aguentar. Eu já estou nesse estágio, de aguentar! Eu acho isso meio, perigoso... Meio problemático! (Entrevistada 13, 41 anos)

Mesmo com as insatisfações, 64,0% dos pesquisados apontaram motivos para estarem satisfeitos com a transição para a carreira acadêmica. Essas satisfações envolvem a percepção por parte dos pesquisados de terem contribuído para o crescimento profissional e intelectual de seus alunos, por estarem trabalhando em instituições renomadas, além de terem realizado suas vocações e buscado um crescimento em suas carreiras.

“É... Até então, eu estou satisfeita, até um certo ponto. Acho que eu contribuí de alguma forma, eu acho que eu consegui marcar a vida de algumas pessoas, de alguns alunos, acho que eu consegui, como docente, transferir conhecimento e fazer eles pensarem, abrir um pouco a cabeça deles, eu acho que... Essa contribuição, que eu acho que é o meu objetivo, meu intuito, eu tenho conseguido mexer pelo menos com alguns que querem, que se dispõem a isso, e... Minha avaliação como docente, eu acho que eu tenho cumprido o meu objetivo pessoal.” (Entrevistada 12, 33 anos)

“É muito recente mesmo, esse momento, que eu vou atuar, exclusivamente como professora, mas eu estou muito satisfeita, vi que era uma coisa que eu já queria lá, desde o início né? A minha vida acadêmica nos últimos cinco anos, eu acho que eu tive uma ascensão assim, muito bacana assim, eu acho que eu tive oportunidades muito boas, eu acho que eu soube aproveitar, essas oportunidades né? Eu comecei é... Com pequenas aulas, em uma instituição, não muito renomada, né? E eu, e, e alcancei uma instituição, talvez hoje, no mercado, a mais reconhecida delas né? Tive boas oportunidades.” (Entrevistada 21, 33 anos)

“Eu tive sorte de ter tido oportunidade muito rápido e saber aproveitar, dimensionar e assim, na medida do possível tudo que eu desejei até agora e tudo que eu almejei se realizou. Eu entrei aqui e falei: “Cara, eu quero ser professor dessa instituição”. Uma super estrutura dessas e tal.. queria ser professor da PUCMG, que foi onde eu estudei, e hoje eu sou professor na sala que eu estudei! Isso pra mim tem até um valor sentimental muito grande, queria ser professor da fundação Dom Cabral, melhor escola de negócios do Brasil, e também sou professor. Então, está tudo acontecendo do jeito que eu almejei e que eu batalho todos os dias para que isso tudo aconteça. Do mesmo jeito que aconteceu comigo, eu sei que poderia ter acontecido com qualquer um.” (Entrevistado 7, 35 anos)

“Hoje eu me considero bastante satisfeito, mas me considero no meio do caminho do que eu quero buscar.” (Entrevistado 5, 34 anos)

“Por um lado, sinto que o que eu estava buscando, eu estou encontrando, que é mais realização, mais satisfação, mais autonomia, crescimento pessoal, crescimento intelectual, então eu acho que eu estou atingindo o que eu venho buscando. Então, eu acho que eu estou num novo processo de aprendizado que eu tenho grandes chances, usando aí essa palavra muito utilizada, de ter sucesso.” (Entrevistada 2, 46 anos)

“Eu me sinto muito satisfeita, porque o que algumas pessoas entendem como um ponto negativo, que é um analfabeto funcional dentro de sala de aula eu entendia como um desafio e como uma proposta de melhorar a qualidade da educação no Brasil como um todo. Como eu trabalhava com educação tecnológica, eram alunos que trabalhavam no chão de fábrica e esses alunos em sala de aula eles não rendiam o mesmo tanto que um aluno que estava na federal, que passou o dia inteiro estudando, de tarde ele foi pra biblioteca e de noite ele foi fazer um curso de não sei o que. Então, a tendência de ter alunos com esse déficit de aprendizagem é um desafio muito interessante, que eu encaro até hoje e eu encaro com muito prazer.” (Entrevistada 8, 37 anos)

Dessa maneira, é possível perceber que, mesmo que os docentes pesquisados tenham manifestado, em suas falas, insatisfação com o mundo acadêmico, uma boa parte desse grupo se considera satisfeita com a transição para a carreira acadêmica. Há alguns, contudo, que tiveram suas expectativas frustradas e percebem que os docentes, hoje em dia, estão sendo muito explorados e que estão pensando em abandonar essa carreira, quando já não o fizeram, voltando para o ambiente corporativo.

Vale observar que, assim como foi dito por Kilimnik (2010), é necessário esclarecer que a distinção entre mundo acadêmico e mundo corporativo é feita, nesse tipo de trabalho, apenas para evidenciar determinadas características culturais da academia que a diferenciam em relação às demais empresas. As faculdades e universidades particulares, contudo, estão cada vez mais inseridas no ambiente corporativo, por terem finalidades lucrativas e competirem pelos alunos, especialmente na área de administração, dado o número elevado de cursos que foram criados, na última década.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão dos resultados desta pesquisa foi realizada em comparação com os estudos de Kilimnik, Corrêa; Oliveira (2009a e 2009b) e Kilimnik, *et al.* (2011), que lhe serviram de inspiração, assim como de referência no que se refere à escolha dos entrevistados. Vale ressaltar que determinados temas foram abordados em ambos os estudos, permitindo, assim, uma análise comparativa e dentro de uma perspectiva longitudinal.

No que se refere aos estudos citados acima, os autores consideram que a transição de carreira do mundo acadêmico para o mundo corporativo envolve mais do que uma mudança ou transição entre dois mundos; envolve situações complexas e para as quais os profissionais precisam desenvolver novas competências, além de adotarem estratégias inteligentes para serem bem-sucedidos nessa transição e se manterem na carreira acadêmica.

Como parte do objetivo geral desta dissertação, o tema competências para o sucesso na carreira acadêmica é uma intersecção entre ambas as pesquisas. Dessa forma, buscou-se identificar se as competências apontadas nos estudos anteriores permanecem as mesmas ou não, agora que os pesquisados têm maior experiência na carreira acadêmica e também maior maturidade para avaliá-las.

Na pesquisa realizada no período de 2007 a 2009, as principais competências identificadas foram:

- conhecimento;
- didática;
- capacidade de planejamento;
- habilidade para se comunicar e se relacionar com as pessoas;
- uso de linguagem adequada;
- capacidade argumentativa;
- autoconfiança;
- determinação e reciclagem;
- disciplina;

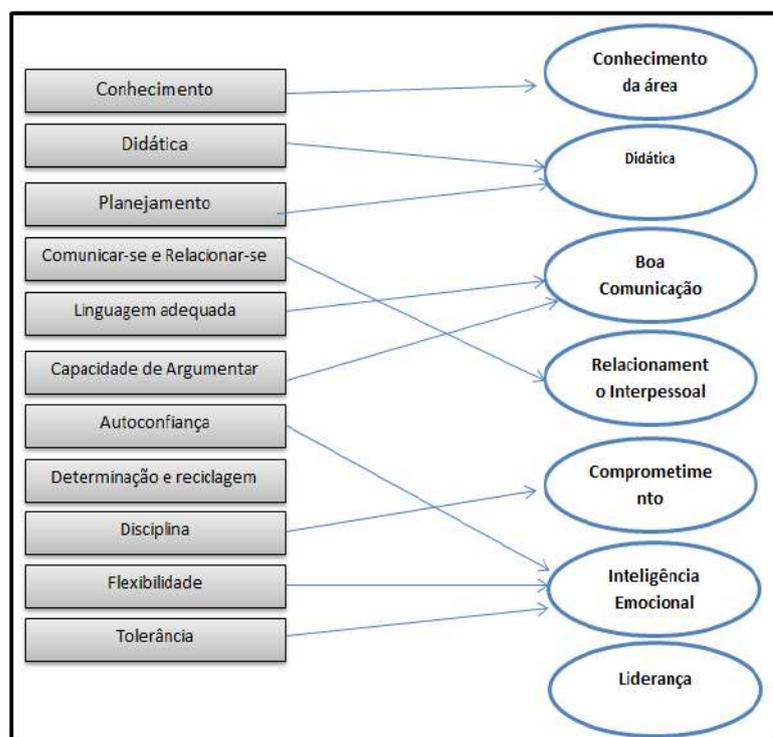
- flexibilidade;
- tolerância.

Já, na pesquisa atual, foi possível identificar as seguintes competências;

- conhecimento da área;
- relação interpessoal;
- boa comunicação;
- didática;
- comprometimento;
- inteligência emocional;
- liderança.

Na tentativa de verificar melhor as competências entre as pesquisas, foi elaborado a Figura 3 que demonstra um espelho entre as competências em ambas as pesquisas.

Figura 3 – Comparação das competências entre as pesquisas



Fonte - Dados da pesquisa realizada em 2010 e da atual pesquisa.

A partir da figura 3, foi possível perceber que a maioria das competências, relacionadas na pesquisa realizada no período de 2007 a 2011 apresenta equivalência com as competências apontadas na pesquisa atual.

Observa-se que a competência, determinação e reciclagem, identificada na pesquisa anterior, não foi identificada na atual pesquisa e não obteve equivalência. Observa-se também que a competência *liderança* apareceu somente na pesquisa atual, sendo apontada, porém, somente por um pequeno número de entrevistados.

De forma geral, o que se pode concluir é que as competências apresentadas na pesquisa anterior podem ser encontradas na atual, seja de forma direta, seja por meio de equivalência. Fica evidenciado, assim, que os pesquisados mantiveram suas opiniões em relação às competências necessárias para sucesso na carreira acadêmica, mesmo passados cinco anos da primeira pesquisa.

Vale ressaltar também que, na presente pesquisa, ficou, contudo, mais claro, a partir dos depoimentos fornecidos pelos entrevistados, que a experiência profissional, apesar de ser um dos pontos fortes do docente oriundo do mundo corporativo, não é suficiente, caso não se tenha a competência de relacioná-la com a teoria, gerando o aprendizado.

Outro ponto que pode ser discutido é a questão do desejo de alguns profissionais em abandonar a carreira acadêmica. Na pesquisa anterior, tal situação não foi identificada. Com o caráter longitudinal desta pesquisa, porém, e com base nas falas dos entrevistados, foi possível detectar o desejo, por parte de alguns pesquisados, de abandonar a carreira acadêmica, justamente por estarem enfrentando problemas e dilemas com os quais não esperavam se deparar e que serão discutidos mais à frente.

No que se refere às estratégias de inserção na carreira docente, é possível perceber que a *network* já não é mais a principal forma de inserção na academia, ao contrário do que foi apresentado na pesquisa anterior. Na pesquisa atual, os pesquisados consideram que ter realizado a transição no melhor momento, em que o mercado estava em crescimento, foi a melhor estratégia utilizada.

É possível também discutir questões relacionadas ao tipo de transição que os indivíduos fizeram. Tendo como base os mesmos 25 entrevistados nas duas pesquisas, é possível verificar que, em relação à primeira pesquisa, a grande maioria, 60% dos pesquisados, realizaram a transição de forma parcial e os outros 40% realizaram a transição de forma total. Na presente pesquisa, foi possível identificar que, para esses mesmos pesquisados, a transição de carreira tem uma configuração diferente. Sendo que 24,0% dos entrevistados permanecem entre o mundo corporativo e acadêmico (parcial), ou seja, uma diminuição para esse tipo de transição. E 48,0% estão inseridos somente na carreira acadêmica, ou seja, na realização da transição total, é possível observar um aumento. Já os outros 28,0% refere-se aos indivíduos que retornaram para o mundo corporativo, o que é um dado novo.

Outra comparação possível de ser realizada está associada à conciliação entre vida profissional, qualidade de vida e família. Na primeira versão da pesquisa, foi identificado que a maioria dos profissionais que estavam transitando entre o mundo corporativo e o acadêmico buscava tal conciliação. Ficou evidenciado, porém, que esse motivo, apresentado na primeira pesquisa, surge agora como um dilema na pesquisa atual. Muitos alegam que, devido à grande quantidade de trabalho envolvendo a carreira acadêmica, a tão sonhada conciliação não pode ser atingida pela grande maioria. Assim, eles são obrigados a fazer escolhas entre a vida profissional, a qualidade de vida e família. A partir de algumas falas foi possível perceber que, mesmo quando as escolhas são feitas para tal dedicação, eles não conseguem se dedicar por completo devido à preocupação com as demais atividades.

## 6 CONCLUSÕES

As conclusões deste trabalho estão organizadas de acordo com as dimensões de análise que o nortearam, dimensões essas que foram definidas a partir dos objetivos e do referencial teórico, nas quais se espelharam as questões do roteiro de entrevista, de maneira a gerar uma coerência interna na pesquisa.

No que se refere, assim, aos facilitadores para a transição de carreira, foi possível perceber que a grande maioria dos pesquisados apresentaram algum tipo facilitador para o impulso inicial na realização da transição para a carreira acadêmica. E o aspecto que mais se destacou nesse sentido foi a influência positiva da família. Esse achado mostra a importância da imagem da carreira como herança, apresentada por Inkson (2011), dentro de uma tipologia de metáforas, não excludentes entre si e que inclui a carreira como construção e a carreira como *network* dentre outras imagens.

Ao discorrer sobre os motivos que os levaram a transitar para o mundo acadêmico, os pesquisados apontam a insatisfação com o mundo corporativo sendo o principal motivo, assim como o desejo de buscar realização na carreira acadêmica. O desejo de se ter na carreira acadêmica acesso ao conhecimento apresenta-se como um motivador. Os entrevistados alegam que, no mundo corporativo, não é possível ter tempo para buscar nas teorias informações para o desenvolvimento das atividades. As dificuldades para conciliar vida profissional, qualidade de vida e família, também relacionadas ao fator tempo, apresentaram-se como um dos influenciadores para a transição de carreira. Por fim, essa transição também ocorre com o intuito de complementar a renda do mundo corporativo, mas apenas para um grupo reduzido de entrevistados. Os principais motivos apresentados nesta pesquisa vão ao encontro dos motivos encontrados na pesquisa anterior realizada por Kilimnik *et al.* (2011).

Como um dos objetivos específicos desta pesquisa era delinear a trajetória de carreira dos profissionais que fizeram a transição, pode-se constatar com as análises realizadas que a combinação das funções de professor orientador e pesquisador como a mais encontrada na trajetória dos pesquisados. É seguida pela combinação das funções de professor e gestor acadêmico (coordenador de curso ou

diretor de instituições de ensino superior). Há um grupo expressivo, contudo, que exerceu e/ou exerce somente o cargo de professor. Outra constatação realizada, diferentemente do que se esperava, foi a categoria de professor consultor. Com um pequeno percentual, essa categoria apresentou uma singela relevância. Por fim, pôde-se verificar que um dos pesquisados disse ter exercido todos os cargos ou funções possíveis na carreira acadêmica, chamado na presente pesquisa de *professor multifunções*.

Em relação à situação atual desses pesquisados, foi possível constatar que uma pequena parcela retornou para o mundo corporativo, mas a grande maioria mantém vínculo somente com o mundo acadêmico (ou seja, fez uma transição total), ou vínculo concomitante com os dois mundos (isto é, fez uma transição parcial).

Finalmente, para os entrevistados que permaneceram na academia, foi possível constatar que a maioria desses indivíduos também tem vínculos trabalhistas com mais de uma instituição, podendo chegar a atuar em até oito instituições.

No que se refere às estratégias de carreira, observa-se que esses entrevistados utilizaram dois tipos de estratégias: primeira, para se inserirem na carreira acadêmica e, segunda, para se manterem nessa carreira. Buscaram também, de forma estratégica, se desenvolver nessa carreira e têm aspirações de nela crescerem.

Para as estratégias de inserção na carreira acadêmica, ficou evidenciado que a grande maioria considera ter realizado a transição no melhor momento de suas carreiras, além de terem utilizado como diferencial a transferência da experiência obtida no mundo corporativo para o acadêmico. Vale ressaltar que essa mesma situação também foi detectada na pesquisa realizada por Simendiger *et al.* (2000). Este autor afirma que as experiências que esses indivíduos têm do mundo corporativo, os exemplos relacionados em sala de aula, os posicionam mais próximos da realidade perante os alunos. Ainda, como estratégia de inserção, é possível afirmar que os pesquisados estabelecem vínculos com mais de uma instituição no intuito de se manterem empregados e obterem mais horas-aula.

Por fim, uma pequena parcela afirma ter utilizado *network* para se inserirem cada vez mais no mundo acadêmico, resultado esse divergente do obtido na primeira pesquisa realizada por Kilimnik *et al.* (2011), na qual esse aspecto foi mais evidenciado, provavelmente, por ela ter sido realizada quando ainda se encontravam em transição de carreira, sendo esse um fator mais crucial naquele momento.

Quanto às estratégias para se manterem no mundo acadêmico, denominadas nessa pesquisa como estratégias futuras de carreira, é possível afirmar que, de forma estratégica, menos da metade dos entrevistados optou por permanecer de forma concomitante no mundo acadêmico e no corporativo. A grande maioria, contudo, acabou por optar por permanecer somente no mundo acadêmico, justamente devido à expansão do ensino superior que, inclusive, os motivou a se direcionar para esse setor. Conforme dito anteriormente, há aqueles, contudo, que retornaram ao mundo corporativo por terem se deparado com diversos problemas com os quais não esperavam e para os quais, talvez, não estivessem preparados.

Conforme objetivo central desta pesquisa, foi possível identificar os dilemas vivenciados por esses indivíduos. O dilema com maior relevância entre os resultados foi a tentativa de conciliação entre as atividades do mundo corporativo e as atividades do mundo acadêmico. Pode-se afirmar que os entrevistados têm dificuldades no gerenciamento do tempo para a realização das tarefas de ambas as áreas, sendo necessário fazer escolhas para o cumprimento das atividades mais urgentes. Isso, inclusive, explica por que a maioria acaba por fazer a transição total para a academia, enquanto outros preferem retornar para o mundo empresarial, conforme dito anteriormente. E poucos conseguem permanecer atuando nos dois contextos.

Outras situações de dilema para esses indivíduos são relacionadas à redução de carga horária, ou *perda de horas*. É possível afirmar que esses indivíduos vivenciam a cada semestre situações de escolhas e incertezas em relação à permanência em seus empregos.

Como conciliar as exigências do mundo acadêmico com qualidade de vida e família, também se apresenta como situação dilema entre os entrevistados. Eles relataram dificuldades quanto a essa questão, tendo, assim, que escolher entre levar trabalho

para casa e ficar com suas famílias, principalmente nos finais de semana. Eles se ressentem, também, do excesso de horas demandadas e não devidamente remuneradas para a preparação das atividades acadêmicas, para corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões, etc.

Por fim, foram identificados dilemas relacionados à remuneração da carreira acadêmica. Mais da metade dos pesquisados afirma estar insatisfeita com a remuneração acadêmica. E que se vê confrontada com a necessidade de realizar outros tipos de trabalho, tais como consultorias, para complementar sua renda mensal.

Também, como parte do objetivo central deste trabalho, os entrevistados apontaram uma série de competências necessárias para se ter sucesso na carreira acadêmica. Sendo mais citadas aquelas relacionadas a ter conhecimento específico da área, ter relacionamento interpessoal e saber transferir a experiência do mundo corporativo em sala de aula. Em comparação com a pesquisa realizada por Kilimnik *et al.* (2011), foi possível perceber que a maioria das competências se mantiveram mesmo com o passar de cinco anos da realização da pesquisa anterior.

No presente estudo foi possível, também, identificar as principais técnicas utilizadas por esses docentes em sala de aula, que os ajudam a exercitar e a colocar em ação as suas competências. A técnica que se apresentou sendo a mais utilizada pelos entrevistados foi, nada mais do que o esperado, a aula expositiva. Seguida pelo estudo de caso e pela utilização de dinâmicas, que se coadunam como o perfil do docente em estudo, já que muitas delas são trazidas de suas vivências no meio empresarial. Acredita-se que, na utilização de dinâmicas, os profissionais, conseguem assemelhar a teoria com a prática. Por isso, tal técnica apresentou-se na terceira posição de utilização.

Por fim, buscou-se a percepção dos pesquisados quanto à avaliação da carreira acadêmica. Ao realizarem a avaliação da carreira acadêmica, pode-se afirmar que mais da metade dos pesquisados apresentam insatisfações com a carreira principalmente em relação ao perfil dos novos alunos; seguidos pela redução do período de férias e dos recessos escolares; pela necessidade de se ter disponibilidade para aulas nos finais de semana e em outras cidades/estados e

insatisfação com a postura dos professores e o relacionamento interpessoal entre eles. Ainda relataram também insatisfações com a gestão nas instituições do ensino superior, se ressentindo com a omissão por parte dessa gestão com os problemas da carreira docente, que foram relatados de forma contundente por eles nessa pesquisa. O retorno ou a intenção de voltar para o mundo corporativo por 28% dos pesquisados pode ser, inclusive, explicado por esse tipo de problema.

Constatou-se, contudo, que, no que pese o fato de os docentes pesquisados terem manifestado, em suas falas, insatisfações com o mundo acadêmico, uma boa parte desse grupo se considera satisfeita com a transição para a carreira acadêmica, à semelhança do que foi encontrado na pesquisa realizada no período de 2007 a 2010 por Kilimnik *et al.* (2011). A diferença reside, principalmente, no fato de que, na presente pesquisa, foram evidenciados diversos problemas e dilemas enfrentados por esses docentes e que nos remetem à gestão das instituições de ensino superior, assim como às relações de trabalho que elas estabelecem com essa importante categoria profissional, que parece não estar sendo devidamente valorizada, principalmente no que se refere à remuneração que é recebida *vis-à-vis* da elevada carga de trabalho que lhe é inerente. Carga essa que, inclusive, extrapola os limites de espaço e tempo institucionais, gerando problemas de equilíbrio entre a vida profissional e a vida familiar e perdas em termos de qualidade de vida, também detectados neste trabalho.

### **6.1 Limitações do estudo**

Não se pode dizer que a limitação deste estudo reside no fato de ele ser de natureza qualitativa, ou no fato de não permitir generalizações estatísticas, já que seu objetivo consistiu em caracterizar as competências necessárias para o sucesso na carreira acadêmica além de identificar os dilemas que influenciam após o processo de transição de carreira para o mundo acadêmico assim como analisar as estratégias de carreira dos docentes e sua situação atual. Quanto a esses aspectos e, também, no que se refere à avaliação do mundo acadêmico, o estudo propiciou ricas informações que devem se desdobrar em diversos outros produtos (KILIMNIK, 2010). Quanto à generalização analítica, foi possível comparar que, a partir dos estudos já realizados por Kilimnik, Corrêa; Oliveira (2009a) e (2009b) e Kilimnik *et al.*

(2011), é possível afirmar com mais segurança quanto às competências identificadas entre ambas às pesquisas. Além de conseguir perceber também que a *experiência de mercado* é importante, mas desde que o docente saiba fazer a transposição para a teoria. E que eles, na carreira acadêmica, têm o potencial de ter uma melhor qualidade de vida, porém esse potencial está sendo ameaçado pelo fato de que o mundo acadêmico está cada vez mais parecido com o corporativo, no que se refere às relações de trabalho.

Reconhece-se, contudo, que a realização de entrevista com um maior número de pesquisados que realizaram essa transição poderia abranger um maior leque de experiências e a possibilidade também de se relacionar as dimensões pesquisadas com variáveis demográficas tais como sexo e idade. No decorrer das análises, percebeu-se que os pesquisados enfatizaram bem mais os problemas relacionados a instabilidade na carreira acadêmica e a falta de compromisso das instituições em manterem a carga horária do docente, mas, para confirmar tal hipótese, seria necessário um estudo mais amplo e com foco nesse objetivo.

## **6.2 Recomendação para futuros estudos**

A realização de um *survey* com docentes de nível superior que fizeram a transição do mundo corporativo para o acadêmico, com base nos achados da presente pesquisa, é recomendada, pois poderá permitir generalizar estatisticamente os resultados, além de relacionar os resultados com variáveis demográficas e funcionais, conforme dito anteriormente.

A realização de um *survey* com docentes de nível superior de instituições particulares de ensino em comparação com instituições públicas (estaduais e federais) é, também, recomendada pelos motivos expostos acima. E, principalmente, para identificar os principais problemas enfrentados por essa importante categoria profissional, no que se refere às relações e condições de trabalho, dados os depoimentos indicativos de precarização do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, A. Of time and space: the cotemporary relevance of the Chicago School. *Social Forces*, v.75, n.4, p.1.149-1.182, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thomson, 1999.

ARKSEY, H. e KNIGHT, P. *Interviewing for social scientists*. London: Sage, 1999.

ARTHUR, M. The boundaryless career: a new perspective for a organizational inquiry, *Journal of Organizational Behavior*, v.15, p. 295-306, 1994.

\_\_\_\_\_. Preface. In: ARTHUR, M. B.; HALL, D. T.; LAWRENCE, B. S. (Ed.). *Handbook of career theory*. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 1989a.

ARTHUR, M. B.; INKSON, K.; PRINGLE, J.K. *The new careers: individual action and economic change*. London: Sage, 1999.

BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 2006.

BARLEY, S. R. Careers, identities, and institutions: the legacy of the Chicago School of Sociology. In: ARTHUR, M.B.; Hall, T. D.; LAWRENCE, B. S. (Eds.): *Handbook of Career Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 41-65.

BARUCH, Y. Career systems in transition: a normative model for career practices. *Personnel Review*, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 231-51, 2003.

BARUCH, Y., Transformações nas carreiras: de trajetórias lineares para multidirecionais. In: KILIMINIK, Z. M. (Org.). *Transformações e transições nas carreiras – Estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. São Paulo:Qualimark, 2011. Cap. 4, p. 85-98.

BARUCH, Y.; ROSENSTEIN, E. Career planning and managing in high tecorganizatons. *International Journal of Human Resource Management*, [s.l.], v.3, n. 3, p. 476-96, 1992.

BARUCH, Y.; HALL, D. T. Careers in academia as role model for career systems. *Journal of Vocational Behavior*, [S. l.], 2003

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto, 1994.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_; MAYRHOFER, W. Careers around the world. In: BRISCOE, J. P.; HALL, D.T.; MAYRHOFER, W. (Eds). *Careers around the world: individual and contextual perspectives*. New York and London: Routledge; Taylor & Francis, 2011.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? . *Revista da Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, nov./dez. 1995.

CORRÊA, M. L. R, Transição do mundo corporativo para o acadêmico: motivos, formas de inserção, desafios e competências desenvolvidas. 2010. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade FUMEC, Belo Horizonte.

CREMONEZI, A. M. Estresse no trabalho : estudo com professores de uma faculdade privada de ensino superior e uma escola pública de ensino fundamental e médio de Minas Gerais. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdades Novos Horizontes, Belo Horizonte.

CRESPO, S. Les approches de la carrière professionnelle: une revue de la littérature descriptive analytique, comparative et contextuelle. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Groupe de recherche sur le savoir et école, 1996. In: FREITAS, A. L. P. A auto-avaliação de instituições de ensino superior: uma importante contribuição para a gestão educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004. Disponível em: <[HTTP://www.rieoei.org/deloslectores/660Policani.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/660Policani.PDF)> Acesso em: 27 ago. 2014.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, A. (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DEFILLIPI, R.; ARTHUR, M.; The boudaryless career: a competency-based perspective, *Journal of Organizational Behavior*, v.15, p. 307-24, 1994.

DELUCA, G. ; OLIVIERA, S. R. ; CHIESA, C.D. Contribuições de Gilberto Velho para os estudos sobre carreira: projeto e metamorfose de indivíduos e coletividades. In: ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

DUBERLEY, J., Avaliando transições profissionais: da carreira científica para o empreendedorismo por meio de incubadoras de empresas In: KILIMINIK, Z. M. (Org.). *Transformações e transições nas carreiras – Estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. São Paulo: Qualimark, 2011. Cap. 4, p. 57-84.

DUBERLEY, J.; COHEN, L.; LEESON, E. *Accounting for career transition: From Academic to Scientific Entrepreneur*. Sent to BJM, May 2007.

DUBERLEY, J.; COHEN, L.; LEESON, E. *Entrepreneurial academics: Developing scientific careers in changing university settings*. Higher Education Quarterly, p. 479-497, 2007.

DUTRA, J. S. *Gestão de pessoas por competências: modismo ou conceito em construção*. In: DUTRA, J. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, J. S. *et al. Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. *Internacionalização e os países emergentes*. São Paulo: Atlas, 2007.

FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., Moacir M.(Orgs). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

GASKELL, G. *Entrevistas individuais e grupais*. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap.3.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. São Paulo: 5ª ed., Atlas, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. *Estudo de caso qualitativo*. In: GODOI, C. K.;BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 115-46.

GUNS, H.; PEIPERL, M. (Ed.). *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage, 2007.

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

HALL, D. T. "The protean career: A quarter-century journey", *Journal of Vocational Behavior*, V. 65, pp. 1-13, 1994.

\_\_\_\_\_. *Careers in and out of organizations*. London: Sage, 2002.

\_\_\_\_\_. Protean careers of the 21<sup>a</sup> century. *Academy of Management Executive*, v. 10, n. 4, p.8-16, 1996.

\_\_\_\_\_; HALL, D. T.; LAWRENCE, B. S. Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach. In: ARTHUR, M. B.; HALL, D. T.; LAWRENCE, B.S. (Eds). *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HANASHIRO, D. M. M.; NASSIF, V. M. J . Competências de professores: Um fator competitivo. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo **JGR**, v. 8, p. 45-56, 2006.

HUGHES, E. C. Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, [s.l.], v. 43, p. 404, 1937.

HUGHES, E. C. Careers. In: HARPER, D.; LAWSON, H. M. *The cultural study of work*. Rowman & Littlefield, 2003, p. 130-8.

HUGHES, E. C. *Men and their work*. Londres: The Free Press of Glencoe, 1958a.

INKSON, K. Imagens de carreira: nove metáforas-chave In: KILIMNIK, Z. M. (Org.). *Transformações e transições nas carreiras – Estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. São Paulo: Qualimark, 2011. Cap. 2, p. 31-55.

INSTITUTO nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior. Brasil, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> . Acesso em: 15 dez. 2014.

KILIMNIK, Z. M. *Trajetórias e transições de carreiras profissionais de recursos humanos*, 2000. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte.

KILIMNIK, Z. M. *Transição da docência para a gerência: competências e estratégias de carreira*. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2010.

KILIMNIK, Z. M.; CORREA, M. L. R.; OLIVEIRA, L. C. V. de. Da gerência para a docência: uma transição de carreira cada vez mais frequente na área de Administração In: II ENCONTRO GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: EnGPR, 2009a.

KILIMNIK, Z. M. ; CORREA, M. L. R. ; O., L. C. V. Da gerência para a docência: uma difícil transição de carreira?. In: 6 INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE

IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT, 2009, Buenos Aires. Anais.... Buenos Aires: Iberoamerican Academy of Management, 2009b.

KILIMNIK, Z. M.; RODRIGUES, S. B. Trajetórias e transição de carreiras: um estudo comparativo e longitudinal com profissionais de recursos humanos. In: KILIMNIK, Z. M. *Transformações e transições nas carreiras: estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011, p. 253-78.

KILIMNIK, Z. M.; CORRÊA, M. L. R.; OLIVEIRA, L. C. V.; BARROS, D. T. R., Transição de carreira: do ambiente corporativo para o acadêmico em escolas de administração brasileiras. In: KILIMINIK, Z. M. (Org.). *Transformações e transições nas carreiras – Estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. São Paulo: Qualimark, 2011. Cap. 4, p. 85-98.

KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V.; BARROS, D. T. R. Transição da docência para o empreendedorismo: motivos e dinâmicas de inserção In: XXXVIII ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

KILIMNIK, Z. ; VISENTIN, I. C. . Evolução dos estudos internacionais sobre o tema carreira. *Revista de Carreiras & Pessoas (ReCaPe)*, v. 4, p. 204, 2014.

LANDAU, J.,HAMMMER, T.H. Clerical employees's perceptions of intraorganizational career oportunities. *Academy of Management Journal*, v. 29, p. 385-404, 1986.

LACOMBE, B.M. Buscando as fronteiras da carreira sem fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em administração de empresas na cidade de São Paulo. In: BALASSIANO, M.; COSTA, I.S.A. (Orgs). *Gestão de carreiras – dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006. Cap. 7, p. 109-33.

LACOMBE, B. M. Buscando as fronteiras da carreira sem fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em administração de empresas no Brasil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT, 4., 2005, Lisboa. *Anais...* Lisboa: International Conference of the Iberoamerican Academy of Management, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2007.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm) Acesso em 28, jan. 2015.

LOUIS, M. R. Career transitions : varieties and commonalities. *Academy of management review*, v. 5, 1980.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing : uma orientação aplicada*. Porto Alegre : Bookman, 2006.

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES, v. 1, n. 1, nov. 2009.

MORO, M., SANCHEZ-CRIADO, T. *Taller de metodología de investigación – parte II. Herramientas básicas para la investigación cualitativa: introducción al manejo del programa de análisis cualitativo QDA Miner 1.2.*. Madrid: UAM. 2005. Manuscrito en desarrollo.

OLSEN, D; SORCINELLI, M. D. *The pretenure years a longitudinal perspective*. New directions for teaching and learnig, nº50. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

OLTRAMARI, A. ; LORENZATO, S. . Dilemas da carreira sem fronteira: um estudo de caso com gerentes bancários. *Revista de Carreiras & Pessoas*, v. 2, p. 2-19, 2012.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *In: HELAL, Diogo Henrique. (Org.) Gestão de pessoas e competências: teoria e pesquisa*. Curitiba: Juruá, 2009.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. London: Sage, 1986.

PERRENOUD, Philippe. *Formando professores profissionais – Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. ver. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUISHIDA, A. Adaptação à transição de carreira na meia-idade: um estudo exploratório sob o enfoque do locus de controle. 2007. Dissertação (Mestrado Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12149/tde-17102007-162825>>. Acesso em: 25 jan.2015

REIS, G. G. ; NAKATA, L. ; DUTRA, J. . Aprendizagem transformativa e mudança comportamental a partir de dilemas desorientadores na carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, p. 243-55, 2010.

RIVERIN-SIMARD, D. *Transitions professionnelles: choix et stratégies*. Québec: Le Press de L'université de Laval, 1993.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. *RAE*, São Paulo, v. 43, n. 2, 2003.

SAVIANI, D. *Os saberes implicados na formação do professor*. São Paulo: UNESP, 1996.

SCHEIN, E. *Career anchors: discovering your real values*. Revised edition. San Diego: Pfeiffer & Company, 1993.

SCHEIN, E. H. Foreword: career research: some personal perspectives. *In: GUNZ, H.; PEIPERL, M. (Ed.). Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage, 2007.

\_\_\_\_\_. *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.

SENNET, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SIMENDINGER, E.; PUIA, G. M.; KRAFT, K.; JASPERSON, M. The career transition from practitioner to academic. *Career Development International*, [S. l.], v. 5, n. 2, p.106-11, 2000.

SIMENDINGER, E. *et al.* A transição de carreira da gerência para a docência. *In: KILIMINIK, Z. M. (Org.). Transformações e transições nas carreiras – Estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. São Paulo: Qualimark, 2011. Cap. 4, p. 85-98.

STEFFEN, I. Modelos e competências profissionais. [S. l.]:[S. n.], 1999. Mimeografado.

SULLIVAN, S. E. The changing nature of careers: a review and research agenda. *Journal of Management*, v. 25, n.3, p. 457-84, 1999.

VELOSO, E.F.R. *Carreiras sem fronteiras e transição profissional no Brasil: desafios e oportunidades para pessoas e organizações*. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, S. C. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, M. M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. *In*: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs). *Pesquisa qualitativa em administração*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. Cap. 1, p. 13-19.

YIN, R. K. *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. 2. Ed. 2001.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*: São Paulo: Atlas, 2001.

## **APÊNDICE**

### **Apêndice A**

#### **1. Roteiro de entrevista**

Competências necessárias e dilemas enfrentados por profissionais que transitaram para a carreira acadêmica.

#### **2. Objetivo**

O objetivo da pesquisa consiste em investigar quais as competências necessárias para que os profissionais possam fazer uma bem-sucedida transição da carreira de gerente para docência e quais dilemas têm sido por eles enfrentados após essa transição de carreira.

<b>Trajetória de Carreira</b>	<p>Inicialmente vamos falar sobre sua trajetória de carreira, como se deu sua carreira no mundo corporativo e como e por que essa transição para o mundo acadêmico foi feita. Se ainda permanece no mundo acadêmico, conversaremos sobre as possíveis evoluções em sua carreira.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) Você poderia fazer um breve relato falando como foi sua transição de carreira da atividade profissional para a gerência? Você considera que essa transição foi bem-sucedida? Está mais satisfeito com sua carreira no momento? Você ainda permanece na docência, voltou para o mundo corporativo ou ainda permanece nos dois mundos?</li><li>2) Você acha que fez a transição no melhor momento?</li><li>3) Quais foram os motivos que levaram você a essa transição?</li><li>4) Você poderia relatar como você percebia o mundo acadêmico antes da transição e agora pós-transição de carreira?</li><li>5) Você considera que suas expectativas, inclusive no que se refere à qualidade de vida no trabalho, foram atendidas ou você se decepcionou com o meio acadêmico? Justifique sua resposta.</li><li>6) Se permanece ou permaneceu no mundo acadêmico nesses últimos quatro anos, quais atividades você tem exercido ou exerceu? Em quantas faculdades atuou e em quais atua agora?</li><li>7) Em relação à vida acadêmica, como seu desempenho tem sido avaliado?</li><li>8) Como você vê sua carreira se desenvolvendo no mundo acadêmico?</li></ol>
-------------------------------	---

<b>Possíveis Dilemas</b>	<p>Falaremos agora sobre os possíveis dilemas que você enfrenta nessa transição do mundo acadêmico para o mundo corporativo.</p> <p>9) Você tem conseguido transferir a experiência do mundo corporativo para o mundo acadêmico, ou seja, para as salas de aula? Em caso positivo, de que maneira? Em caso negativo, justifique sua resposta e indique alternativas possíveis de solução desse problema.</p> <p>10) Você tem conseguido conciliar as atividades acadêmicas e docentes com a sua atividade profissional? Em caso negativo, como pretende resolver esse problema.</p> <p>11) Você tem conseguido conciliar as atividades acadêmicas e docentes com a vida pessoal e familiar? Em caso negativo, como pretende resolver esse problema. Tem sido necessário levar trabalho para casa? Em caso positivo, com que frequência?</p> <p>12) Há alguma decisão importante em relação à sua carreira que precisa tomar? Em caso positivo, qual é ela e quais são as possíveis alternativas?</p> <p>13) Você enfrentou problemas relacionados à redução ou ao aumento de carga horária que o tenha prejudicado na esfera profissional ou pessoal/familiar? Por exemplo, ficou algum semestre sem turma? Teve que abandonar algum vínculo de trabalho em decorrência de uma exigência dessa natureza de alguma das instituições para as quais trabalha ou trabalhou?</p> <p>14) A remuneração da atividade docente é suficiente para a sua manutenção e a de sua família? Em caso negativo, você está complementando essa atividade ou pensando em tomar alguma decisão a esse respeito?</p>
--------------------------	---

<b>Competências</b>	<p>Agora daremos ênfase às questões relacionadas às competências necessárias para o desenvolvimento das atividades docentes pós-transição de carreira. Entretanto, para isso, antes vou definir para você o que seriam competências segundo alguns autores.</p> <p><i>Definição 1)</i> Segundo Fleury e Fleury (2001): competência seria um saber responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.</p> <p><i>Definição 2)</i> Zarifian (2001) define competência como sendo a inteligência prática em situações que se apoiam nos conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força quanto maior a complexidade das situações.</p> <p>Em síntese, competência envolve capacidade de articular e desenvolver saberes e atingir os resultados esperados na organização.</p> <p>15) Agora que o conceito de competência foi definido, gostaria de saber de você quais as competências que você considera mais importantes para o sucesso na carreira docente.</p> <p>16) Quais foram às técnicas que você tem utilizado em sala para ministrar as aulas? Você precisou de alguma ajuda (da escola, de cursos, de acompanhamento de terceiros etc.) nesses primeiros anos?</p> <p>17) Faça uma avaliação geral de sua experiência docente e fale sobre suas perspectivas em termos de carreira nos próximos anos.</p>
---------------------	--