

**DA GERÊNCIA PARA A DOCÊNCIA: TRANSIÇÃO DE
CARREIRA**

**ZÉLIA MIRANDA KILIMNIK
MARIA LÚCIA RODRIGUES CORRÊA**

**Belo Horizonte
2014**

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer ao CNPq e ao ProPIC/FACE/FUMEC o apoio recebido por meio de bolsas de pesquisa, de assistente de doutorado e de Iniciação Científica, o que viabilizou a pesquisa origem desta obra, conduzida pelo Grupo de Pesquisas sobre Comportamento Organizacional, Gestão de Pessoas e Carreiras da Universidade FUMEC.

Agradecemos especialmente aos professores Delba Teixeira Rodrigues Barros e Luiz Cláudio Luiz Vieira de Oliveira, participantes deste Grupo, que conosco colaboraram diretamente participando das reuniões de pesquisa e ajudando na elaboração dos artigos dela resultantes.

Somos muito gratas, também, à Profa. Adelaide Maria Fonseca Baeta as valiosas contribuições para as conclusões desta obra.

Não podemos deixar de agradecer ao Prof. Earl Simendinger da University of Tampa e à Professora Joanne Duberly da Birmingham Business School of Management com os quais mantivemos valiosos contatos relacionados à pesquisa sobre transição de carreira, objeto de estudos desses renomados pesquisadores, que muito nos inspiraram.

Agradecemos a todos os participantes da pesquisa que, muito gentilmente, atenderam ao nosso convite e se dispuseram a doar seu tempo e seus conhecimentos, contribuindo sobremaneira com os resultados obtidos.

Por fim, agradecemos às nossas famílias, especialmente, aos nossos maridos Hernani e Paulo, por todo o incentivo, apoio e compreensão durante a elaboração deste trabalho.

A todos, nosso carinhoso abraço.

Zélia e Maria Lúcia

APRESENTAÇÃO

FATORES DESENCADEANTES DA TRANSIÇÃO DE CARREIRA DO MEIO CORPORATIVO PARA A DOCÊNCIA

Desde os anos de 1950, estudos como os da Fundação Ford evidenciavam que os programas dos cursos de Administração nem sempre se coadunavam com o ambiente de negócios para os quais os estudantes deveriam ser preparados; uma recomendação derivada desses estudos foi que as universidades procurassem encontrar maneiras de atrair profissionais e gerentes com prática empresarial para atuar em sala de aula (SIMENDINGER *et al*, 2011).

A lei que instituiu as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 66, estabeleceu que a preparação para o exercício do magistério superior deveria ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado. Em decorrência disso, a titulação de mestre ou doutor tornou-se uma condição quase essencial para o ingresso e a permanência nesta profissão. Essa exigência, porém, veio a se constituir um obstáculo para o profissional ocupante de cargos gerenciais no ambiente corporativo, devido à sua pouca disponibilidade de tempo para realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pelo menos no que se refere às universidades federais.

Com o objetivo de atender a esse tipo de demanda, muitas instituições particulares procuraram adequar seus currículos, formatos de curso, condições de participação e horários, tornando-os mais compatíveis com o trabalho em empresas, possibilitando, dessa forma, que diversos profissionais e gerentes se direcionassem para a carreira acadêmica.

Esse movimento do mundo corporativo para o mundo acadêmico, motivado tanto pelas maiores facilidades no que se refere à realização de Mestrado quanto pelo aumento da

demanda por docentes, decorrente da expansão do Ensino Superior no Brasil e por outros fatores contextuais, como desemprego, sobrecarga de trabalho e baixos salários nas empresas, pode, porém, configurar-se uma complexa transição de carreira.

O desejo de incorporar a prática geralmente encontra certa resistência na academia, sob o argumento de que gerentes podem não ter uma boa fundamentação teórica. A alternativa dos cursos de mestrado ajustados à profissionalização e/ou a programas e horários compatíveis com o trabalho nas empresas, configura-se, assim, uma possível solução. A oportunidade de integração da experiência dos “profissionais-alunos” com os conceitos e teorias abordados nas disciplinas favorece uma melhor preparação para a docência, dentro desses novos parâmetros, mas existem, ainda, outros desafios a ser superados.

De acordo com Simendinger *et al* (2000), dada a valorização da experiência profissional para o ensino na área de Administração, seria de se esperar que os novos “profissionais-docentes” fossem automaticamente bem-recebidos no meio acadêmico. Para esses autores (2000), entretanto, por diversas razões, os primeiros anos de vida na faculdade podem ser um período de desilusão e ajustes e, diante das dificuldades, esses docentes frequentemente fraquejam ao perceber que existem inúmeros obstáculos que devem ser superados, antes ou durante o período de transição do meio empresarial para o acadêmico.

Essa pode ser uma experiência desafiadora que demanda revisão de posturas pessoais e profissionais, pois o gerente terá que sair de uma situação em que a decisão encontra-se em suas mãos e se ajustar a um novo modelo com seus padrões em termos modos de perceber, pensar e agir, ou seja, com diferentes *scripts* e desafios de carreira. Outro obstáculo na transição é a mudança de demandas de habilidades gerenciais para aquisição de competências na área de docência. Os gerentes docentes, geralmente, descobrem que habilidades que possuem e em relação às quais receberam retorno positivo durante os anos de experiência são

de uso limitado em sua nova realidade. O que eles conhecem muito bem se transforma em excelente fonte de exemplos e oportuniza relações mais ricas nas aulas, entretanto rapidamente percebem que isso não é suficiente, especialmente no que se refere à relação professor-aluno (SIMENDINGER *et al*, 2000).

Diante dessas considerações, é natural que surjam as seguintes questões: “Como tem se configurado a transição de carreira da gerência do setor corporativo para a docência em faculdades particulares?” Passa a ser de interesse, também, saber: “Quais são as mudanças com que gerentes e profissionais se defrontam quando decidem entrar para o ambiente acadêmico, no que se refere a novas competências e estratégias de carreira?”

Neste livro, serão utilizadas frequentemente expressões do tipo “do setor corporativo para a docência” ou da “gerência para a docência”, mas sabe-se bem que as fronteiras entre o setor corporativo e o setor acadêmico estão cada vez mais tênues e que, neste último, também existem diversas posições gerenciais. Estas expressões podem ser consideradas pertinentes, contudo, mediante o entendimento de que o foco do trabalho reside nos gerentes oriundos de empresas de outros setores que não o educacional, que passam a atuar no mundo acadêmico, caracterizando assim uma efetiva transição de carreira.

Esta obra se divide em duas partes, a primeira de natureza mais teórica, abrangendo um panorama da educação superior no Brasil e sua expansão. A segunda parte apresenta uma pesquisa realizada com profissionais e gerentes em transição de carreira para a docência, sendo apresentada a abordagem metodológica da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados e a análise dos resultados da pesquisa. São apresentados, além disso, seis estudos de caso elaborados a partir dos dados de entrevistas e de grupos de foco. Ao final discute-se os resultados à luz dos estudos e recomendações de Simendinger *et al* (2000)

acerca da transição da gerência para a docência e, finalmente, apresenta-se as conclusões sobre o tema desenvolvido, as limitações do estudo e as sugestões para estudos posteriores.

SUMÁRIO

PARTE I – A DEMANDA PELO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CARREIRA DOCENTE	10
1. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	11
2. CARREIRA: TRANSFORMAÇÕES, CONCEITOS E ESTUDOS SOBRE O TEMA – REVISÃO DA LITERATURA	18
Uma Sociedade em Mudança e Reflexos nas Carreiras Contemporâneas	18
Uma Breve Revisão da Evolução da Literatura sobre o Tema	19
Pesquisas sobre Transição de Carreira e Implicações para este Estudo	23
3 COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E TIPOLOGIAS	26
Competências para a Docência	40
Dificuldades no Caminho dos Docentes	44
Reflexividade	45
Competências e Saberes Recomendáveis [e Necessários] aos Docentes	50
Pesquisa sobre Competências Docentes	51
Pesquisa sobre Atributos Necessários para a Docência na Área de Administração	52
PARTE II - UM ESTUDO COM PROFISSIONAIS DO MUNDO CORPORATIVO EM TRANSIÇÃO PARA A DOCÊNCIA	54
4 SOBRE O ESTUDO - ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
Sobre a Pesquisa, seus Objetivos e sua Justificativa	55
Metodologia	57
Seleção e Caracterização dos Participantes da Pesquisa	59
Técnicas de Coleta Dados	61
Procedimentos Utilizados para Análise e Discussão dos Resultados	62
5 RESULTADOS DA PESQUISA	65
5.1 Caracterização dos Pesquisados	65
A Transição: Motivos, Estratégias e Formas de Inserção na Carreira Acadêmica	68
Motivos para a Transição	68
Formas de Inserção na Academia e Estratégias de Carreira	71
Desafios da Transição e Competências Requeridas para Atuar na Docência	75
Comparação entre o Mundo Corporativo e o Mundo Acadêmico	80
Qualidade de Vida e Integração entre a Carreira e a Vida Pessoal e Familiar	82

A Avaliação de Desempenho no Mundo Corporativo e no Mundo Acadêmico	85
5.2 Estudos de Casos de Transição da Gerência para a Docência	90
Análise Comparativa dos Estudos de Casos	146
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	157
Categorias para a Análise da Transição da Gerência para a Docência	157
Obstáculos Enfrentados na Transição para a Carreira Acadêmica	159
Estratégias para Melhorar a Eficácia na Docência	160
7 CONCLUSÕES	163
REFERÊNCIAS	175

PARTE I

A DEMANDA PELO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A CARREIRA DOCENTE

TRANSIÇÃO DO MUNDO CORPORATIVO PARA A DOCÊNCIA: A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, FATORES DESENCADEANTES, MUDANÇAS NAS CARREIRAS, EVOLUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE CARREIRA E SUAS TRANSIÇÕES E SOBRE COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA

1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nosso país, nos últimos anos, tem passado por diversas e aceleradas transformações econômicas, sociais e tecnológicas. Transformações essas que se refletem no mercado de trabalho, exigindo das pessoas novas aprendizagens e novas qualificações. De modo geral, as pessoas passaram a ter mais acesso às informações com facilidade e velocidade, obtendo, dessa forma, mais conhecimento e crescimento intelectual.

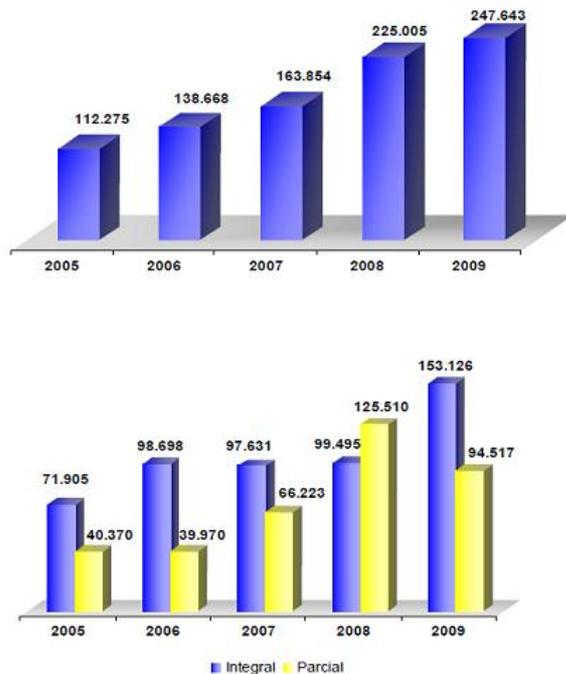
Dos anos de 1990 para cá, a área tecnológica e o sistema de ensino brasileiro também passaram por grandes modificações. O ensino superior, especificamente, inicia a sua transição de um sistema de elite para o sistema de massa, a partir de 1995, primeiro ano do governo de Fernando Henrique Cardoso, podendo realmente ser caracterizado como tal a partir de 2003, quando o volume de matrículas alcança o total de 3.887.022, representando quase três vezes o número de matrículas registradas no ano de 1980 (GOMES; MORAES, 2009).

Um programa que se destaca nesse processo, principalmente no caso das instituições particulares de ensino superior, é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 2001, destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior nas instituições privadas. Até 2007, mais de 500 mil estudantes contraíram empréstimos para financiar seus estudos, o que repercutiu diretamente na expansão do sistema por meio do crescimento das matrículas na iniciativa privada/mercantil da educação superior (SGUISSARDI, 2008). No período de 2003 a 2007, o número de matrículas no setor público passou de 1.136.370 para 1.240.968, enquanto no setor privado foi de 2.750,652 para 3.639.413 (GOMES; MORAES, 2009)

O governo de Luís Inácio Lula da Silva deu, assim, continuidade ao processo de expansão, por meio de novas iniciativas, o que é verificado pelo crescimento das matrículas, que passa a corresponder a mais de 19% da população entre 18 e 24 anos em 2006 (GOMES; MORAES, 2009). Esses autores consideram que, durante o governo FHC, o Brasil realizou a transição para o sistema de massa e que o governo Lula adotou um conjunto de medidas e políticas, que contribuíram para consolidá-lo.

No governo Lula, por exemplo, foi implantando o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, cuja finalidade consiste em conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, de acordo com Oliveira (2000). Em seu primeiro processo seletivo, em 2005, o ProUni ofereceu 112 mil bolsas e, em 2009, a oferta foi de 247.643 bolsas, com previsão de 164.596 vagas somente para o primeiro semestre de 2010 (BRASIL, 2009a), com impacto direto na expansão do setor privado, que passa a constituir-se como setor hegemônico no tocante ao volume de matrículas (GOMES; MORAES, 2009).

Bolsas ofertadas por ano



Fonte: SISPROUNI 08/07/2009
Bolsistas ProUni 2005 - 2º/2009

FIGURA 1 - Bolsas no período de 2005 a 2009.
Fonte: BRASIL, 2009a

Em pesquisa realizada em 2009, intitulada: *Presença do Estado no Brasil: Federação, suas Unidades e Municipalidades*, o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA) destacou que a educação, a saúde e a segurança são os aspectos considerados os mais importantes para o desenvolvimento do país.

Conforme relatórios do INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação) de 2006, verificou-se um aumento de 84 instituições de ensino superior em nosso país, no período de um ano, ao comparar os dois últimos relatórios publicados pelo Ministério da Educação.

Morosini (2009) explica que o Sistema de Educação Brasileiro está dividido em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Superior, segundo o Censo da Educação Superior de 2007 (MEC/INEP, 2009), mostra a existência de 2.281 instituições de educação superior, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes – sendo que, desses, 1.481.955 são “ingressantes”. A autora evidencia que, embora ainda em expansão, os dados apontam para uma queda no ritmo de criação de novas instituições: aumento de 1,7% nas instituições municipais, 1% nas federais e 0,5% nas privadas. Continua explicando que, ainda no que se refere a instituições, verifica-se o acréscimo no número de universidades – de 178 para 183 –, perfazendo um total de 8 %; a criação de um centro universitário (0,8% de aumento); e, ainda, o aumento de 0,3% nas faculdades, cujo número absoluto passou de 1.973 para 1.978. O maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado. As universidades estão distribuídas, em proporção aproximada, entre setor público e privado, 52,5% e 47,5%, respectivamente. Morosini (2009) conclui que isso confirma a forte privatização do Sistema de Ensino Superior (SES).

A partir de 1998, segundo Morosini (2009), é regulamentado o Mestrado Profissional. É um tipo de curso de Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas para o desempenho de um alto nível de qualificação profissional. O perfil profissional é o que diferencia esse Mestrado do Acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas para o exercício da docência e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso.

Rocha (2009) afirma que, no Brasil, temáticas relacionadas ao professor do ensino superior não constituem área de extensa produção científica, apesar de se observar, nos últimos anos, um crescente, porém ainda lento, interesse por esse âmbito de ensino. Em

contrapartida, na última década, ocorreu uma expansão acelerada do Sistema de Educação Superior e uma expansão equivalente no número de docentes que atuam nesse nível de ensino.

Balachevsky (*apud* Rocha, 2009) destaca também que a diversidade do ensino superior brasileiro ocorre não só em tamanho, como também é heterogênea em tipos de instituições e de alunos. Ressalta a proporção de estudantes matriculados na graduação, em instituições públicas e privadas: essas atendem 78% dos alunos, enquanto o setor público é responsável por 82% dos estudantes matriculados na pós-graduação, seja no Mestrado ou no Doutorado.

De acordo com o Resumo Técnico (BRASIL, 2009b, p. 29), a “quantidade de funções docentes em exercício no Brasil cresceu em 2008. Nesse ano, foram observadas 321.493 funções docentes no ensino superior, um acréscimo de 4.452 em comparação com 2007, ou seja, de 1,4%”.

Embora esteja havendo certo arrefecimento no ritmo de crescimento das instituições de ensino, pode-se afirmar que é crescente a demanda por novos docentes no Brasil, particularmente no que se refere à área de Administração. Tal fator tem atraído profissionais gerentes do meio corporativo para as universidades, que, por sua vez, procuram se qualificar em cursos de Mestrado tanto acadêmicos como profissionais.

Os dados do Censo de Educação Superior revelam que o Curso de Administração, em 2007, possuía o maior número de alunos matriculados, com 798.755 alunos, em um total de 4.880.381 estudantes, ou seja, 16,4% do total das matrículas (DEPÓSITO NA WEB, 2009). Este dado, associado ao fato de que na grade curricular de diversos cursos constam disciplinas de Administração, sinaliza um mercado de trabalho bastante abrangente para docentes desta área.

Em síntese, o crescimento que se observa na Educação Superior no Brasil, tal como indicado pelos dados, representa um aspecto positivo para os docentes que trabalham nas várias IES, especialmente na área de Administração, independentemente de seu status jurídico, assim como para todos aqueles que quiserem transitar de suas carreiras para a docência. O aumento do número de vagas, de cursos e de matrículas, mesmo considerando que essas apresentam oscilações ao longo do tempo, sinaliza a existência de um mercado de trabalho com condições favoráveis à inserção de novos docentes, principalmente para aqueles que investem em cursos de mestrado e doutorado.

2 CARREIRA: TRANSFORMAÇÕES CONCEITOS E ESTUDOS SOBRE O TEMA - REVISÃO DA LITERATURA

Uma Sociedade em Mudança e Reflexos nas Carreiras Contemporâneas

O ambiente mutável ao qual devem se adaptar as organizações atuais adicionou uma nova dimensão às funções clássicas de administração: a habilidade em lidar com mudanças. Duberley, Cohen e Leeson (2007) apontam que recentes contribuições na literatura, relativas às carreiras, têm enfatizado a rápida evolução dos ambientes em que elas são representadas. Hall e Chandler (2006); Storey (2000); Sullivan e Arthur (*apud* Duberley, Cohen e Leeson 2007) afirmam que, assim, destacam-se a crescente insegurança e instabilidade nos contextos da carreira burocrática e o surgimento das carreiras “sem fronteiras” e “proteanas”, com acentuado foco na empregabilidade.

De acordo com Baruch (2004), a geração atual testemunha o desaparecimento de limites em várias fases da vida, o mesmo ocorrendo com suas carreiras que se tornam multidirecionais e sem fronteiras. Em uma perspectiva moderna, a carreira passa a ser vista como um processo de desenvolvimento do empregado por meio de uma trajetória de experiências e empregos em uma ou mais organizações (BARUCH; ROSENSTEIN, 1992).

Para Hall (1996), a carreira proteana é um processo que a pessoa, não a organização, está gerenciando. Consiste em todas as variadas experiências da pessoa em educação, treinamento, trabalho em várias organizações, mudanças no campo ocupacional etc. As

escolhas pessoais de carreira e a busca por autorrealização da pessoa são os elementos integrativos e unificadores em sua vida. O critério de sucesso é interno – sucesso psicológico

– não externo. A carreira proteana é desenhada mais pelo indivíduo do que pela organização e pode ser redirecionada para atender às necessidades da pessoa (HALL, 1996).

Baruch e Hall (2003) consideram que o modelo de carreira da academia pode servir como um “modelo a seguir” para a inovação dos novos conceitos de carreira, tais como o proteano (HALL, 1996); sem fronteira (DEFILLIPPI; ARTHUR, 1994); inteligente (ARTHUR; CLAMAN; DEFILLIPPI, 1995); resiliente (WATERMAN; WATERMAN; COLLARD, 1994); e pilar-incorporado (PEIPERL; BARUCH, 1997).

De acordo com Baruch e Hall (2003), além do seu valor como um modelo a seguir, é importante estudar o modelo acadêmico de carreira em seu próprio mérito, considerando que a academia é um grande setor que influencia toda a sociedade e apresenta uma expansão continuada. Em outros tempos, somente alguns se beneficiavam do ensino universitário, atualmente, porém, uma vasta proporção da população usufrui desse importante serviço, com uma ascensão significativa no número de mestres e doutores.

Uma Breve Revisão da Evolução da Literatura sobre o Tema

Dentro da temática das carreiras e suas transformações, o livro *Handbook of Careers*, organizado por Arthur, Hall e Laurence (1989), constitui um importante marco, reunindo contribuições de autores como Alderfer, Arthur, Barley, Kanter, entre outros. Douglas Hall já havia lançado o clássico *Careers in Organizations*, em 1976 e, em 1993, publica o artigo “Protean careers of the 21st century”, na *Academy of Management Executive*, difundindo o conceito da carreira proteana. Publica, também, o livro *The career is dead – long live the*

career, em 1996, apontando o fim da carreira tradicional e o surgimento da moderna, caracterizada pela passagem por diversas organizações e pelo autogerenciamento.

Edgar Schein, que lançara o livro *Career dynamics*, em 1978, publica outro, em 1993, *Career anchors: discovering your real values*, no qual apresenta o inventário de Âncoras de Carreira. Esse inventário permite identificar diferentes tipos de valores e aspirações em relação à carreira, algumas mais relacionadas à carreira tradicional – como competência técnico-profissional e segurança – e outras, à carreira moderna – tais como empreendedorismo, autonomia, desafio puro e estilo de vida.

Defillippi e Arthur, em 1994, ao publicar o artigo “Boundaryless career: a competency-based perspective”, no *Journal of Organizational Behavior*, disseminam o importante conceito da “Carreira sem fronteiras”, sinalizando o descolamento da carreira, tanto em relação a determinada organização quanto em relação à profissão para a qual o indivíduo se preparou. Também em 1994 é publicado o livro *Managing Careers*, de London e Stumpf, que enfatiza a perspectiva do autogerenciamento da carreira.

Em 1996, Arthur juntamente com Rousseau (autora do clássico *Psychological contracts in organizations*, de 1995) lançam *The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era*, sinalizando as mudanças no contrato psicológico resultantes do surgimento das organizações e das carreiras sem fronteiras.

A obra *Le chaos de carrière dans les organisations*, de autoria de Amherdt (1999), expressa a ideia de que o declínio da carreira tradicional, associado à redução drástica dos empregos e ao surgimento de múltiplas formas de trabalho, poderia estar resultando em um verdadeiro caos, o que daria origem a sentimentos de apreensão e ansiedade.

Chanlat (1995; 1996) também aborda esse tipo de transformação em seus dois artigos publicados no Brasil, na *Revista de Administração de Empresas* da Fundação Getúlio Vargas, denominados “Quais carreiras para quais sociedades I” e “Quais carreiras para quais sociedades II”, apontando, como causas para a redução de emprego e para o surgimento de múltiplas formas de trabalho, a entrada maciça das mulheres no mercado, as mudanças tecnológicas e a reestruturação da economia. Essas causas introduzem uma variedade de comportamentos, como parar de trabalhar para estudar, estudar trabalhando, educar as crianças e voltar ao mercado de trabalho e aos estudos, e reorientar a carreira mais frequentemente. Todos esses comportamentos, incomuns no passado, introduzem rupturas no modelo de carreira tradicional, aproximando-o do modelo proteano.

A partir de 2000, outros autores têm se destacado, tais como Baruch (2004a) que introduz o conceito das carreiras multidirecionais, no artigo “Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives”, publicado no *International Journal of Career Development*. Nele, o autor apresenta diversas perspectivas de carreira, com o objetivo de evidenciar as tendências atuais, no que se refere aos sistemas de carreira, seu significado e suas implicações para indivíduos, organizações e sociedade. No mesmo ano, Baruch (2004b) lança, também, o livro *Managing careers: theory and practice*, mais voltado para a gestão de carreira, com um enfoque não somente prescritivo, mas também teórico.

Em 2002, Peiperl, Arthur e Anand organizam o *Career creativity: explorations in the remaking of work*, reunindo contribuições de importantes autores, como Parker, Sonenfeld, Hall, Peterson e Anand, DeFillippi e Arthur.

Em 2004, Inkson publica o artigo “Images of Career: nine key metaphors”, no *Journal of Vocational Behavior*, posteriormente expandido, em 2006, no livro *Understanding careers:*

the metaphors of working lives, no qual defende a ideia de que tanto a teoria formal sobre carreiras quanto os pensamentos e discursos cotidianos sobre esta estão cercados por metáforas. Inkson (2004) identificou nove metáforas-chave, que atuam, a seu ver, como estruturas que abarcam grande parte da teoria sobre carreiras, cada uma apresentando questões específicas sobre o tema. Juntas, têm potencial para aprimorar as reflexões sobre carreira para além da elaboração de metáforas familiares, proporcionando uma compreensão mais ampla e abrangente sobre os fenômenos de carreira (INKSON, 2004).

Em 2007, Harrington e Hall publicam o livro *Career management & work-life integration: using self-assessment to navigate contemporary careers*, sinalizando uma forte tendência, de natureza mais subjetiva, de se buscar o equilíbrio entre a carreira e a vida pessoal, assim como de relativizar o conceito de sucesso na carreira, até então associado a promoções, cargos gerenciais e melhores salários.

Observa-se, assim, que os estudos sobre carreira, inicialmente focados nos planos de carreira das empresas, passam a abordar exaustivamente as transformações que resultaram nos conceitos de carreiras autogeridas, proteanas, sem fronteiras e multidirecionais. Mais recentemente, nota-se que outros temas passam a despertar o interesse dos estudiosos e pesquisadores, tais como equilíbrio entre a vida pessoal e a carreira, imagens e metáforas de carreira, criatividade e, finalmente, transição de carreira, objeto do presente estudo.

No Brasil, Lacombe (2005) destaca, nos últimos anos, as pesquisas de Dutra (2004), Ferreira (2002), Lacombe (2002), Balassiano, Ventura e Fontes Filho (2004) e Kilimnik, Castilho e Sant'Anna (2004) que, adotando diferentes quadros de referência, pesquisaram diretamente o tema das novas formas da carreira. Alguns autores, como Karawejczyk e Estivalet (2002), Morin, Tonelli e Pliopas (2003), investigam temas correlatos: o sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências para a sua realização, o que contribui para o

entendimento dos elementos envolvidos na construção das carreiras pelas pessoas (LACOMBE, 2005).

Pesquisas sobre Transição de Carreira e Implicações para este Estudo

Conforme Lacombe (2005), as transições de carreira, no contexto de suas grandes transformações, emergem como um dos subtemas mais relevantes, justamente por ser consequência natural do declínio da carreira tradicional, intimamente associada a determinada profissão e/ou organização. Em 1993, Riverin-Smard já lançava o livro *Transitions professionnelles: choix et stratégies*, com o objetivo de contribuir tanto com o consultor de carreira, que se propunha a ajudar as pessoas a realizar e viver suas transições de carreira de maneira positiva, quanto diretamente com o profissional que estivesse vivenciando situações mais ou menos estressantes e desejasse realizar suas aspirações, por meio de uma mudança em sua carreira. Essa autora 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.

Esta 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 (RIVERIN-SIMARD, 1993).

Riverin-Simard (1993) considera que 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.

Em 2003, Baruch publicou o artigo “Career systems in transition: a normative model for career practices”, na *Personnel Review*, e ofereceu uma formulação integrada do modo como as organizações podiam abordar, planejar e gerenciar as carreiras de seus empregados em tempos de transição. Trata-se de um modelo normativo de carreira, desenvolvido e comparado com um modelo descritivo existente. O artigo sugere um método a partir do qual as organizações podem desenvolver um sistema de carreira organizacional mais apropriado ao novo milênio e às constantes transições que lhe são características.

Para Louis (1980), *apud* Duberley, Cohen e Leeson (2007), a transição de carreira seria definida como o período em que um indivíduo está trocando de papéis, ou em busca de um papel cujo objetivo seja diferente; pode ser descrita como uma mudança na orientação do indivíduo para uma função que já detém, ou seja, uma transição em seu estado subjetivo.

Um acentuado número de estudos anteriores, que exploraram as transições de carreira, têm suas origens na psicologia do desenvolvimento e no aconselhamento de carreira. A ênfase desses estudos se pauta no indivíduo e nas análises decorrentes dessas tradições sobre a forma como as características de personalidade ou outros atributos influenciam no curso de uma carreira e nos processos iniciais de escolha profissional (NICHOLSON; WEST, 1988).

Conforme Duberley, Cohen e Leeson (2007), ainda que por décadas tenha havido demandas por uma teoria sobre transição ocupacional que levasse em conta tanto as causalidades contextuais como individuais, estas raramente foram ensejadas. Em recente estudo sobre a avaliação de transições de carreira, do setor acadêmico para o empreendedorismo, 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. Nas conclusões, 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.

Sobre o tema do presente trabalho, transição de carreira da gerência para a docência, Simendinger *et al* (2000) realizaram uma revisão da literatura em que são apresentados os desafios enfrentados pelos gerentes do mundo corporativo, quando decidem ingressar no mundo acadêmico. Foram identificados comportamentos prescritos, que auxiliariam os gerentes em sua transição para a docência, divididos em três categorias/estratégias: para melhorar a eficácia, para melhorar a interação social e para melhorar o ajuste cultural/satisfação com a carreira. O principal foco incidiu na adaptação do profissional que vem da gerência para o meio acadêmico e nos recursos que podem ser utilizados para amenizar o choque entre as culturas, dando maior ênfase às contribuições que esse tipo de profissional pode oferecer para o mundo docente.

Kilimnik *et al* (2006) realizaram estudo de natureza exploratória e qualitativa, com o propósito de investigar imagens acerca da carreira, da atividade docente e das competências profissionais requeridas à docência em nível superior. Para tal, foram realizadas entrevistas com 32 participantes do programa de Mestrado em Administração das Universidades Fumec, Puc-Minas e CEFET-MG, que procederam a transições de carreira do meio empresarial para o acadêmico. Como resultado mais geral, há que salientar a recorrência na indicação de determinadas metáforas ou analogias de carreira que se revelam exemplares de tendências contemporâneas, tais como a busca sistemática por ampliação das competências individuais e a valorização do autodesenvolvimento. Para gerir adequadamente a carreira, habilidades relacionais e características como autodirecionamento, foco e persistência são consideradas fundamentais. A carreira docente apresenta atrativos para os profissionais pesquisados, adequando possibilidades de desenvolvimento e de maior equilíbrio entre a vida pessoal e a

profissional, além de oportunizar a divulgação de seus conhecimentos e experiências. A docência é percebida, também, como alternativa às pressões e instabilidades vivenciadas no mundo empresarial e reflete a possibilidade quanto ao exercício de uma carreira paralela, sem que se tenha, necessariamente, de abandonar a atividade em empresas.

Na segunda parte deste livro, será apresentada outra pesquisa realizada com profissionais e gerentes em transição para a docência em escolas de Administração, que propiciou um maior aprofundamento em relação a esta temática.

3 COMPETÊNCIAS: CONCEITOS E TIPOLOGIAS

O conceito de competência individual ou profissional emergiu da competência organizacional que tem suas raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos (RBV – *Resource Based View of the Firm*), conforme observam Fleury e Fleury (2001).

Nessa mesma linha, encontram-se os estudos da economista Edith Penrose (1959) que desenvolveu a teoria do crescimento da firma, destacando o grupo gerencial dentro desses recursos produtivos.

Destaca-se, também, a Teoria da Competição Baseada em Competências que tem sua origem no conceito de competências essenciais de Prahalad e Hamel (1998). Para esses autores, tal teoria significa “o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologias” (PRAHALAD; HAMEL, 1998, p. 302). Partindo desse conceito de competências essenciais, a Teoria da Competição Baseada em Competências tenta integrar as duas perspectivas da teoria da estratégia à:

- visão positivista, econômica, baseada em conteúdos e liderada por pesquisadores acadêmicos, tendo como referência a Teoria da Organização Industrial;
- perspectiva pragmática, liderada por praticantes (*practioners*), baseada em processos cognitivos que têm como referência a Teoria Baseada em Recursos.

Prahalad e Hamel (1990) explicam que uma empresa deve ser vista não somente como um portfólio de produtos/serviços, mas também de competências, ou seja, um conjunto de habilidades, tecnologias e capacidades presentes na empresa, destacando-se as competências essenciais (*core competence*).

Segundo esses autores, competências essenciais são aquelas que viabilizam diferenciais competitivos sustentáveis, geram valor distintivo percebido pelos clientes e são difíceis de serem imitadas pela concorrência. As oportunidades futuras, conforme reiteram Prahalad e Hamel (1990), abrem-se somente para as organizações que desenvolvem competências para tal. A competição ocorre mais pela liderança em competência do que pela liderança de produtos. Como as habilidades e o domínio da tecnologia estão presentes nas pessoas, esses autores afirmam que não é o dinheiro o combustível para a viagem ao futuro, e sim a energia emocional e intelectual dos empregados.

Comparando-se as Teorias da Organização Industrial e Baseada em Recursos, a Teoria da Competição Baseada em Competências mostra-se mais completa, uma vez que analisa a competição como uma disputa dinâmica entre competências, isto é, entre firmas, buscando equilibrar duas realidades: (1) a dinâmica e a complexidade do mundo real e (2) as capacidades cognitivas limitadas do homem, diante de tal complexidade dinâmica (HEENE e SANCHEZ, 1997).

Dutra (2004), em seu livro intitulado *Competências*, explica que é possível identificar a existência de duas vertentes teóricas para definir o conceito de competências: uma representada por autores norte-americanos e outra representada por autores europeus. Barato (1998) também evidencia essas duas correntes: uma oriunda da França, cuja ênfase está mais

relacionada ao vínculo entre trabalho e educação, e a corrente americana, que privilegia o mercado de trabalho com foco no desempenho requerido pelas organizações.

O autor Steffen (1999) classifica as duas correntes em:

- comportamentalista (norte-americana);
- europeia, desenvolvida tanto na Inglaterra – com ênfase na definição de perfis organizacionais – quanto na França – que evidencia a aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais atreladas ao modelo construtivista, no intuito de qualificar a mão de obra mais suscetível à exclusão no mercado de trabalho.

No início dos anos 1970, McClelland (1973) definiu competência como uma característica subjacente a uma pessoa casualmente relacionada a uma *performance* superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação. Assim, iniciou a diferenciação entre:

- competência de aptidões, talento natural da pessoa – que pode vir a ser aprimorado;
- habilidades, demonstração de um talento particular na prática;
- conhecimentos que seriam o que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa.

Conforme Fleury e Fleury (2001), McClelland (1973) publicou o trabalho “Testing for Competence rather than Intelligence”, que, de certa forma, iniciou o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos.

Zarifian (2001, p. 66), por sua vez, define competência profissional como:

[...] uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e

comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação.

Nessa definição, o autor deixa evidente a relação entre competência individual e a situação na qual será empregada.

Ainda para Zarifian (1999), competência é a inteligência prática em situações, que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma com tanto mais força quanto maior a complexidade das situações. O autor explica que competência costuma ir além do conceito de qualificação e que se refere à capacidade da pessoa de tomar iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e reconhecida por isso.

Le Boterf (1997, p. 267) parece reiterar a opinião de Zarifian (1999), quando diz que competência “é assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.

Boyatzis (1982) considera que competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana e comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização.

Competência, conforme definem Fleury e Fleury (2001), é um saber agir responsável e reconhecido, que implicaria mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Para esses autores, na obra posterior *Internacionalização e os Países Emergentes*, de 2007, o conceito de competência estaria associado a diversas locuções verbais, como saber agir, saber mobilizar, saber transferir, saber aprender, saber engajar-se e ter visão estratégica, conforme apresentado na Figura 1.

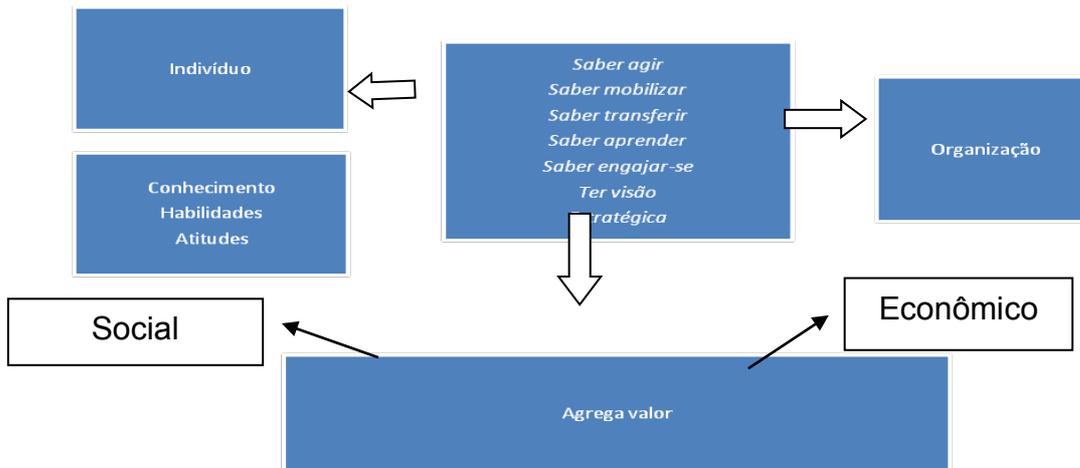


Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização
 Fonte: Fleury; Fleury, 2007, p. 30.

Esse conceito está alinhado ao de Le Boterf (1995) 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. Le Boterf (1999) propõe o deslocamento do foco em estoque de conhecimentos de dado indivíduo para a forma como esse indivíduo mobiliza seu repertório de conhecimentos e habilidades em determinado contexto, de modo a agregar valor ao meio social.

Fleury e Fleury (2007) adaptaram os estudos de Le Boterf (1999), no Quadro 1, que propõe o processo de desenvolvimento de competências da seguinte forma:

Quadro 1 – Processo de Desenvolvimento de Competências

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como 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; Fleury, 2007, p. 40.

Durand (1998) explica o conceito de competência, baseado em três dimensões – conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), contemplando, além de questões técnicas, atitudes relacionadas ao trabalho, ao comportamento e à cognição. O autor se pautou na teoria do pedagogo suíço Henri Pestalozzi (1746-1827), que concebia a educação como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas, que se revelam na tríplice atividade da cabeça, das mãos e do coração (*head, hand e heart*), isto é, na vida intelectual, técnica e moral do indivíduo.

Em outra abordagem, Gramigna (2007, 43) define, assim, o conceito de competência:

Trata-se de um conjunto de ferramentas que, reunidas, formam uma metodologia de apoio à gestão de pessoas. [...] as pessoas encontram-se em alta, uma vez que a riqueza das empresas e das nações depende do conhecimento e das habilidades de suas equipes.

O conceito de competências de Gramigna (2007) se desdobra nos seguintes blocos de indicadores:

- habilidades: ações que gerem resultados, domínio de técnica – SABER FAZER;

- conhecimentos: informações, procedimentos e conceitos – SABER;
- atitudes: valores, comportamentos, opiniões e atos pessoais – QUERER.

O conceito de Carbone *et al* (2006) se assemelha ao de Gramigna (2007) citado acima por destacar que, além de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, é importante o real desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto organizacional. Assim, os autores chamam a atenção para o fato de que competência não é apenas saber o que fazer, mas também ter disposição e conseguir realizar as ações diferenciadas, em relação ao desempenho, nos ambientes em que estão inseridas.

Conforme Ruas (2003), o protagonista do trabalho, além de “saber fazer”, deve apresentar, em muitos casos, a capacidade de identificar e selecionar o “como fazer”, a fim de se adaptar à situação específica (customizada) que enfrenta. O autor afirma que, com base nessa nova lógica da atividade econômica, a construção da noção de competência começa a tomar forma e trata, predominantemente, do desenvolvimento de capacidades que podem ser posteriormente mobilizadas em situações, em sua maioria, pouco previsíveis, como é apresentado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – As Noções de Qualificação e Competência e as Características Principais dos Respectivos Contextos

QUALIFICAÇÃO	COMPETÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relativa estabilidade da atividade econômica ▪ Concorrência localizada ▪ Lógica predominante: indústria (padrões) ▪ Emprego formal e forte base sindical ▪ Organização do trabalho com base em cargos definidos e tarefas prescritas e programadas ▪ Foco no processo ▪ Baixa aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixa previsibilidade de negócios e atividades ▪ Intensificação e ampliação da abrangência da concorrência ▪ Lógica predominante: serviços (eventos) ▪ Relações de trabalho informais e crise dos sindicatos ▪ Organização do trabalho com base em metas, responsabilidades e multifuncionalidade ▪ Foco nos resultados ▪ Alta aprendizagem

Fonte: RUAS, 2003.

Ruas (2003) explica que a noção de competência individual é a mais conhecida e difundida, mas se confunde com noções similares como qualificação, atribuições e responsabilidades, que pretendem contextualizar e caracterizar o trabalho. O autor afirma que observações empíricas têm mostrado que a noção de competência, em sua dimensão individual, carrega consigo uma grande heterogeneidade de percepções e conceitos, especialmente no ambiente das empresas. Ele explica que capacidade é tudo o que se desenvolve e se explora sob a forma de potencial e que é mobilizado numa ação à qual se associa a noção de competência. Ou seja, não se trata de considerar as pessoas competentes, mas sim suas ações. As capacidades são, em geral, compostas por conhecimentos, habilidades

e atitude. Não há dúvida de que a concepção de competência individual é a mais heterogênea e dificilmente será possível afirmar que uma é mais correta do que a outra (RUAS, 2003).

Por outro lado, Dutra (2001) afirma que competência é uma entrega e que essa entrega agrega valor econômico à empresa, ao indivíduo e ao meio em que ele vive. Esse aspecto do conceito de competências é muito importante para determinados contextos e modelos de gestão já organizados, pois leva em consideração não só os processos, mas principalmente resultados como base para avaliação de desempenhos e competências. Associar o conceito de competências aos resultados permite ao trabalhador maiores condições de autogestão e de desenvolvimento de carreiras e competências.

Dutra (2004) utiliza conceitos de competência, complexidade, espaço ocupacional e agregação de valor como referenciais. A noção de competência é associada a requisitos (*inputs*) e entrega (*outputs*). Porém, competências não são estáticas: à medida que alguém se desenvolve, assume atribuições mais complexas, aumenta seu espaço ocupacional, torna-se mais valioso à empresa, cresce o valor que agrega ao negócio e, por extensão, faz-se merecedor de maior remuneração.

Enfim, há uma multiplicidade de linhas de pensamento que norteiam os conceitos sobre competências.

Como se pode observar, a grande maioria dos autores abordados no Quadro 3 enfatiza as perspectivas de formação, aptidão, desempenho, ação e resultados, com predominância dos conceitos de “ação” e “resultados”. Verifica-se uma citação sobre a relevância do autodesenvolvimento, da aprendizagem individual e da interação entre as pessoas (Bruce, 1996, p. 6). Sparrow e Bognano (1994, p. 3) e Moscovici (1994, p. 26), por sua vez, destacam a importância da estratégia e da aptidão para exercer suas atividades.

Para Fleury e Fleury (2001), as competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência, a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

Em contrapartida, Dutra (2004) afirma que o conceito de competências possui duas vertentes: as capacidades ou *inputs*, que consistem nos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (CHAV), como um estoque do indivíduo, e sua efetiva entrega à organização, de forma a agregar valor. Por conhecimentos, entendem-se dados e informações armazenadas no intelecto e resgatadas para interpretação dos fatos; habilidades significam destreza ou proficiência para realizar determinadas operações; atitudes consistem em constatações avaliativas, ou predisposição em relação a algo; e valores consistem em concepções racionalizadas que influenciam escolhas de meios e fins.

Dutra (2004) propõe investigar as competências organizacionais, antes de inventariar competências individuais em uma empresa e, dessa forma, enfatiza a tipologia estratégia-competência organizacional de Treacy e Wieserma *apud* Fleury e Fleury (2001). Conforme tal tipologia, as estratégias podem ser classificadas em três categorias: excelência operacional, inovação em produtos e orientação a serviços. A excelência operacional caracteriza empresas que competem com base em custos, oferecendo a seus clientes produtos de qualidade média, com o melhor preço e bom atendimento. A inovação em produtos é a estratégia orientada ao desenvolvimento de produtos inovadores, resultado de investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Por fim, a orientação a serviços é aquela voltada para atender ao que clientes específicos desejam, ou seja, são estratégias que buscam desenvolver soluções “sob medida” para clientes especiais. Pautado nessa tipologia, Dutra (2004) constrói uma

fonte de referência, relacionando determinadas categorias de competências organizacionais a certos agrupamentos de competências, conforme o Quadro 4.

Quadro 3 – Relação entre Estratégia, Competências Organizacionais e Individuais

Estratégia	Competências Organizacionais	Competências Individuais
Volume de Vendas Excelência Operacional (bens de consumo, <i>commodities</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Custo • Qualidade • Processo produtivo • Distribuição • Monitoramento de mercado • Comercialização • Parcerias estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação a custos e qualidades • Gestão de recursos e prazos • Trabalho em equipe • Planejamento • Interação com sistemas • Multifuncionalidade • Relacionamento interpessoal
Foco na Customização Inovação em Produtos (produtos para clientes ou segmentos específicos)	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação de produtos e processos • Qualidade • Monitoramento tecnológico • Imagem • Parcerias tecnológicas e estratégicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento interpessoal • Comunicação eficaz • Articulação interna e externa • Absorção e transferência de conhecimentos • Liderança e trabalho em equipe • Resolução de problemas • Utilização de dados e informações técnicas • Aprimoramento de processos/produtos e participação em projetos

Fonte: DUTRA, 2004.

Destaca-se, no trabalho de Dutra (2004), que a competência organizacional é tratada dentro dessas categorias genéricas de Treacy e Wieserma (1995), porém complementada com uma reflexão sobre o “intento estratégico” da empresa. Wood e Picarelli (1999) também adotam padrões semelhantes e sugerem o uso da estratégia como orientação geral e, a partir daí, enumeram sugestões de competências. Tal reflexão também é abordada por Cardy e Selvarajan (2006), que sustentam que a competitividade e a efetividade organizacional dependerão do quão bem uma empresa incorpora sua visão estratégica para identificar e implementar modelos de competência empregados, considerando a mediação do contexto ambiental (Figura 2).

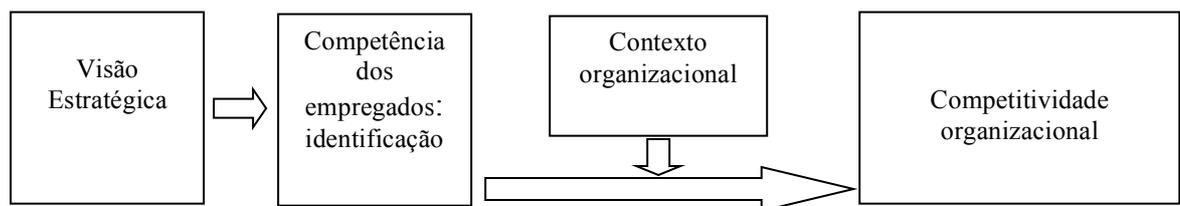


Figura 2 – Competência dos Empregados como Meio para Competitividade
Fonte: Cardy; Selvarajan, 2006.

Dutra (2004) também relaciona o conceito de eixos de carreira e níveis de complexidade para definição das competências individuais. Os eixos de carreira correspondem a macroprocessos organizacionais que reúnem posições de natureza semelhante e constituem trajetórias para crescimento em uma organização. Já os níveis de complexidade traduzem o grau de exigência na entrega esperada de uma pessoa à medida que se desenvolve profissionalmente e que se torna capaz de lidar com situações demandantes de maior grau de abstração e desafios.

Pautadas nessas abordagens, as competências profissionais devem ser elencadas conforme o contexto organizacional e a visão estratégica da empresa, no intuito de assegurar sua competitividade. A seguir, serão abordadas as competências requeridas aos docentes.

Os desafios da docência e competências necessárias para enfrentá-los

Araújo (2004) diz que, no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. O registro do termo na língua portuguesa é datado de 1916, o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a formação esperada do professor universitário tem se restringido ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – derivado do exercício acadêmico. E pouco tem sido exigido em termos pedagógicos.

Pimenta e Anastasiou (2010) afirmam que a formação do professor universitário é *deficitária no que tange a um conhecimento mais estruturado acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Conforme essas autoras, os sujeitos são graduados em determinadas áreas do conhecimento, todavia desconhecem as demandas sistemáticas da profissão de um docente e a necessidade de desenvolver outros saberes que permitam e que promovam neles fluência e domínio sobre as diversas atividades pertinentes à atividade de educar.

O grande desafio para o professor, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), estaria na ação de pesquisar o ensinar, seja na construção de sua identidade como profissional do ensino, seja na revisão das ações que acontecem em sala de aula. O profissionalismo do professor estaria, exatamente, na pesquisa de sua própria prática realizada com intencionalidade, flexibilidade e coragem de enfrentamento. Não bastaria ao bom professor conhecer sua área de atuação. Seria necessário, também, que ele concebesse e implementasse novas práticas docentes que viessem ao encontro dos anseios da sociedade. Os alunos, o tempo, os

conhecimentos a serem trabalhados, os resultados a serem atingidos e os métodos de ensinar e fazer aprender constituem, assim, as principais dimensões da prática docente. Métodos iguais podem produzir resultados muito diferentes em grupos de alunos distintos, dado que cada aluno ou grupo possui características e especificidades próprias.

Faz-se necessário, portanto, um constante processo de pesquisa nesse campo, envolvendo os sujeitos participantes (professores e alunos), suas identidades e desafios, a comunicação entre eles, os elementos da pedagogia disponíveis e os conteúdos que deverão ser ensinados e aprendidos. O profissional docente deve, portanto, possuir as competências necessárias para realizar e intensificar esse processo de pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Pimenta e Ghedin (2002), afirmam que, embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predomina, em geral, o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem. Esses autores acrescentam ainda que, de modo geral, os professores ingressam em departamentos que já têm os seus cursos aprovados, já estando estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Encontram, assim, ementas prontas, e os resultados obtidos não são objeto de análise. Além disso, não recebem nenhuma orientação sobre processos de planejamento. Para essas pessoas, é considerado suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que as identifica é a pesquisa e/ou exercício profissional do campo (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Dentre dessa mesma linha, Januário (2009) considera que a realidade é que o professor quando passa a atuar na docência do ensino superior, ele o faz sem qualquer habilitação própria para ensinar. Se oriundo das áreas da educação ou licenciatura, esse professor encontra-se em condição privilegiada, já que teve chances de discutir elementos teóricos e

práticos relativos à questão do ensino-aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de alunos.

Esse autor observa que, até mesmo nos cursos de licenciatura e pós-graduação em docência do ensino superior, encontra-se um índice muito baixo de disciplinas que enfoquem os processos educacionais específicos: métodos e metodologias, avaliação, planejamento, projeto político-pedagógico, novas tecnologias educacionais, entre outros.

Pimenta (2002) prevê a constituição nas universidades de diversos tipos de identidades docentes e afirma que teremos docentes experientes no campo de trabalho que podem dominar teoricamente os conteúdos, mas que não sabem ensinar; docentes que sabem ensinar os conteúdos teóricos, mas que nunca os vivenciaram; e, ainda, um grupo seletivo que possui todos esses atributos, teoria, prática e didática, entre outros perfis. Dessa forma, faz-se necessário o desenvolvimento de algumas competências fundamentais para os docentes no exercício da prática pedagógica.

De acordo com Januário (2009), são elas: a liderança, a ação interpessoal para a eficácia da prática, gestão participativa com a instituição e seus alunos, contribuir para a qualidade da universidade, a construção da autonomia como finalidade da educação e ser pessoalmente um eterno aprendiz. O autor considera o processo de construir a identidade de professor universitário baseado não apenas nas experiências vividas e no saber específico, mas também no empenho em construir saberes pedagógicos, mediante contínua formação, que viabilize o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério, como desafio que se impõe.

Em paralelo, Marchesi e Martín (2003) entendem que, para que os professores exerçam melhor suas funções, é necessário que haja uma formação baseada nos

conhecimentos que o docente deve ter e outra resultante do seu desenvolvimento profissional, ou seja, das mudanças e progressos que realiza ao longo de sua carreira profissional. Os autores destacam, ainda, a importância dos processos de profissionalização docente continuada que privilegiem a reflexão e a pesquisa sobre a prática docente.

Masetto (2003) explica que nem sempre os professores conhecem e discutem aspectos como o projeto pedagógico da instituição ou do curso, o currículo do curso e o perfil do egresso, bem como técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula, uma vez que os espaços de reunião geralmente enfocam questões mais administrativas.

Leite *apud* Rocha (2009) aponta que, no que tange à formação, na realidade presente, em geral, os docentes universitários não possuem formação na área educacional ou pedagógica.

Rocha (2009) explica que:

Quer sejam contratados em tempo completo, quer em parcial, encontramos no ensino superior, profissionais liberais e de distintas áreas de conhecimento com pós-graduação, profissionais docentes apenas com licenciatura ou bacharelado, às vezes com especialização. Entre os docentes *part-time*, aloca-se o maior contingente de profissionais com experiência na sua área de competência. Em muitos casos, as avaliações desses docentes, feitas pelos discentes, reconhecem que os professores universitários sabem muito de sua matéria de ensino, às vezes possuem grande experiência profissional, especialmente aqueles vinculados às profissões liberais, mas, dizem os estudantes, “não sabem ensinar”, “não têm didática”. Sobre os docentes-pesquisadores, *full-time* (tempo integral ou dedicação exclusiva), estas mesmas queixas dos alunos também podem ser registradas. (ROCHA, 2009, p. 12-13).

Zarifian (1999) afirma que esse processo de aquisição de competências tem enfrentado obstáculos, considerando duas grandes concepções de formas de aprendizagem, atualmente em crise:

- Modelo escolar – construído a partir do princípio de transferência de conhecimentos e de comportamentos. Supõe-se, nesse paradigma, que os bons conhecimentos e os bons comportamentos existem e que o essencial da formação consiste na assimilação desses conhecimentos e comportamentos pelos treinandos, para que possam, em seguida, reproduzi-los e aplicá-los nas situações profissionais reais.
- Modelo da experiência – baseia-se no princípio da aquisição de conhecimentos no próprio exercício do trabalho, *on the job*, muitas vezes, a partir da transferência de experiência dos mais velhos para os mais jovens. Porém, supõe que a situação profissional permaneça estável e que os conhecimentos assim adquiridos sejam duráveis e transmissíveis ao longo de toda a vida profissional.

Reflexividade

Marchesi e Martín (2003) classificam os professores em técnicos ou reflexivo-criativos, sendo que, na primeira categoria, a atuação do professor é calcada sobre habilidades técnicas, e no modelo reflexivo-criativo pressupõe-se que ele esteja preparado para enfrentar as situações interativas da sala de aula, elaborando estratégias para responder adequadamente a cada uma das situações que se apresentem.

É importante definir claramente o sentido do termo reflexivo, atribuído ao modelo de competências de um professor. Refletir não deve ser uma ação casual. Refletir requer análise, síntese, esforço e confronto de ideias novas com antigas crenças. A análise não deve se limitar à compreensão do que aconteceu, mas ao porquê aconteceu e como uma determinada situação se relaciona a outras já vivenciadas. A reflexão deve contar com o engajamento dos alunos, pois, compartilhando suas reflexões, uns aprendem com os outros (MINTZBERG, 2005; MINTZBERG; GOSSLING, 2003).

Perrenoud (2002) afirma que é necessário desenvolver as competências que levem a uma prática reflexiva, a uma postura crítica na avaliação e à autoavaliação das situações vividas, a uma escolha de estratégias adequadas para atingir os objetivos educacionais e à construção de uma identidade profissional, o que requer um amplo espectro de saberes e uma cultura geral que extrapolem o que se precisa dominar em uma sala de aula.

Segundo Masetto,

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente de ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador. (MASETTO, 2003, p. 13).

Para Perrenoud (2000), o professor precisa desenvolver competências que possam dar conta da complexa realidade que nos envolve. Assim, ele deve se atualizar permanentemente para:

- planejar e orientar os diversos contextos de aprendizagem;
- coordenar o avanço das diversas aprendizagens dos alunos;
- elaborar, executar e avaliar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade da sala de aula;
- envolver os alunos nas aprendizagens e nos trabalhos pedagógicos; ‘tocar’ o aluno, sensibilizá-lo para a aprendizagem;
- desenvolver um trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar;
- participar ativamente da gestão da escola e incentivar a participação dos alunos e da comunidade em geral;
- dominar e utilizar as novas tecnologias;
- desenvolver e vivenciar posturas éticas no desempenho da profissão;

- coordenar e fomentar a própria formação, cotidianamente.

Ao descrever o estudo da formação das competências de um professor, Perrenoud (2000) questiona o que um docente deve ser capaz de fazer e, a partir de diversos modelos, afirma que esse profissional deve ser capaz de:

- analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar, de maneira rápida e refletida, por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar, rapidamente, seus projetos, em função da experiência;
- analisar, de maneira crítica, suas ações e seus resultados;
- aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Leite *apud* Rocha (2009) evidencia outra pressão constante da atividade docente, apesar de todas as abordagens contemporâneas sobre ensino-aprendizagem: pesquisas recentes continuam centrando no professor a responsabilidade, quase iluminista, de obtenção de sucesso no ensino e de sucesso e responsabilidade pelos resultados e pelo produto.

Anastasiou e Pimenta destacam que:

A universidade reforça o trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho. (PIMENTA; ANATASIOU, 2002, p. 143).

Cunha *apud* Rocha (2009) complementa essa perspectiva, afirmando que o trabalho solitário do professor também protege a sua suposta autoridade científica que, no imaginário

social e no do próprio docente, já lhe é atribuída, pelo simples fato de ser reconhecido como professor.

Em outra abordagem, Antunes (2003) também descreve as *competências docentes* a serem desenvolvidas pelos professores e enfatiza aspectos como:

- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- administrar a progressão das aprendizagens;
- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- envolver os alunos na aprendizagem e, portanto, na sua reestruturação de compreensão de mundo;
- aprender e ensinar a se trabalhar em equipes;
- dominar e fazer uso de novas tecnologias;
- vivenciar e superar os conflitos éticos da profissão e administrar sua formação contínua e permanente;
- administrar sua própria formação e enriquecimento contínuos.

Segundo Saviani,

[...] educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. (SAVIANI, 1996, p. 45).

Em contrapartida, Fischer (2001) aponta que os professores precisam estar preparados para levar o aluno a uma reconstrução crítica das teorias disponíveis, sob uma perspectiva evolutiva e, de forma articulada, estimular uma aproximação das teorias com a realidade prática, o que pode e deve ser feito com base em estudos de casos, preferencialmente

contextualizados na sociedade em que o aluno vive. Sem abandonar os métodos tradicionais de estudo, em especial aqueles baseados na exposição de conteúdos e na leitura de publicações convencionais, o professor deve utilizar novos recursos que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, tais como o ensino a distância e a própria tecnologia da informação.

Mintzberg (2005) recomenda que os professores sejam flexíveis, ou seja, que não se apoiem em modelos fechados e que estimulem discussões produtivas na sala de aula, mesmo que isso represente uma necessidade de modificação no planejamento original. Os alunos precisam encontrar seu próprio ritmo de aprendizagem e, para isso, é necessário que os professores saibam ouvir e que estejam abertos a novas abordagens. É importante, então, exigir do profissional sólidos conhecimentos teóricos e práticos, capacidade de reflexão, comunicação, flexibilidade, proatividade, trabalho em equipe e, ainda, contextualização.

O desenvolvimento das competências em um professor deve ser contínuo e articulado à prática. O local de trabalho do professor deve oferecer condições para que ele desenvolva suas competências profissionais, enriquecendo seus esquemas de ação, que serão mobilizados nos momentos de tomada de decisão para escolha da atitude adequada a um determinado contexto (CHARLIER, 2001).

Souza-Silva e Davel (2005, p. 122) classificam o processo de formação de um professor de Administração da seguinte forma:

- absorção explícita (de conteúdos técnico-profissionais, de conhecimento em didática, pedagogia e tecnologias de ensino, de conhecimentos sobre a história da Administração);
- interação (com os estudantes e com os pares); e

- participação em comunidades (de prática reflexiva e de aprendizagem prático-gerencial).

No entanto, as principais práticas institucionalizadas para a formação de professores de Administração se baseiam na absorção de conteúdos, geralmente de forma não contextualizada com a prática profissional, e se materializam sob a forma de cursos, *workshops*, programas de Mestrado ou Doutorado ou cursos específicos. (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2005).

Para Paquay *et al* (2001), um professor deve evoluir constantemente, de forma a responder aos desafios impostos pela transformação dos sistemas educacionais, frente às mudanças da sociedade. O profissionalismo de um professor não depende, unicamente, do domínio de conhecimentos específicos, mas de sua capacidade de mobilizar esses conhecimentos para analisar situações complexas e optar pela estratégia mais adequada aos objetivos que deverão ser atingidos, além de avaliar suas ações e resultados, garantindo um aprendizado contínuo ao longo de sua carreira.

Some-se a essas competências a postura condizente com a profissão que parte do respeito ao outro e passa pela atitude colaborativa, pela maturidade e pelo controle emocional, pela crença na educação e pelo engajamento profissional.

Em síntese, ao professor é necessário não só possuir os conhecimentos técnicos, mas também habilidades e competências inerentes ao profissional-educador, de forma a favorecer os mecanismos de adaptação do mundo acadêmico a essa nova realidade do mundo do trabalho. As mudanças no contexto social e na organização curricular têm exigido que os profissionais da educação revejam suas práticas e desenvolvam novas competências, no intuito de se ajustarem às exigências requeridas pelo novo contexto do mundo acadêmico.

Nesse ambiente, evidencia-se que a formação dos professores é um tema de extrema relevância para a sociedade em geral, tendo em vista o seu impacto na preparação dos cidadãos para um mercado de trabalho, bem como um facilitador na identificação do discente sobre sua vocação profissional.

Pesquisa sobre Competências Docentes

De acordo com Paiva e Melo (2009), cresce cada vez mais, o reconhecimento social das competências dos docentes, cujos processos de formação e desenvolvimento, por mais individualizados e individualizantes que sejam, também contribuem para sua diferenciação em relação às demais profissões no mercado, no que se refere tanto a especialidades e áreas de atuação como em termos pedagógicos.

Essas autoras realizaram uma pesquisa objetivando identificar, apresentar e analisar percepções de professores universitários acerca de suas competências docentes e profissionais e sua gestão no âmbito da universidade. Por meio desse estudo quanto às competências profissionais docentes, foi detectada, no conjunto das respostas dos entrevistados, a necessidade da mobilização efetiva de quatro ou cinco componentes – competências cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas – simultaneamente, conforme o modelo de Cheetham e Chivers (1998), ampliando e aprofundando a percepção do caráter interativo da profissão no nível universitário. Sobre os mecanismos utilizados no processo de gestão de competência profissional docente, os relatos dos professores entrevistados ressaltaram aspectos de responsabilidade individual, evidenciando o caráter de autodirecionamento inerente a essa carreira.

Em relação à gestão de competências dos profissionais docentes, consideraram-se os esforços pessoais e os institucionais, tanto individuais como coletivos. Observou-se, também, que as universidades são dotadas de políticas não muito claras de gestão de pessoas e que nem sempre o profissional docente faz uso delas, quer por desconhecimento, quer por necessidade de manter-se com certo grau de distanciamento em relação à universidade, quer por autonomia (PAIVA; MELO, 2009).

Pesquisa sobre atributos necessários para a docência na área de Administração

Em pesquisa realizada com 1032 administradores, professores e alunos de quatro universidades norte-americanas, sobre os atributos necessários para a docência na área de Administração, SIMENDINGER et al. (2009) identificaram que o professor mais efetivo:

- . Ilustra o conhecimento atual sobre o assunto;
- . É justo quando lida com os alunos;
- . Cria um ambiente receptivo às perguntas dos alunos;
- . Fornece informações que são úteis e aplicáveis aos estudantes;
- . Fornece exemplos práticos e aplicações;
- . Comunica-se e apresenta material de uma maneira que é fácil de aprender;
- . Está bem-preparado;
- . Está sinceramente interessado na aprendizagem dos alunos;
- . É acessível - tanto dentro como fora da sala de aula;
- . É apaixonado e entusiasmado com o ensino.

Simendinger *et al.* (2009) encontraram, porém, algumas divergências entre os pesquisados, pois, enquanto os estudantes querem aprender conhecimentos atuais transmitidos efetivamente por meio de exemplos práticos por professores atenciosos, os professores desejam estar mais bem-preparados e desafiar os alunos a pensar. Esses autores concluem que

para reduzir o *gap* entre essas avaliações dos professores e dos alunos é necessário lembrar o célebre psiquiatra Carl Jung (1943), segundo o qual um aluno se recorda com satisfação dos professores brilhantes, mas com gratidão de todos aqueles que tocaram em seus sentimentos humanos.

PARTE 2

**ESTUDO COM PROFISSIONAIS E GERENTES EM TRANSIÇÃO DO
MUNDO CORPORATIVO PARA A DOCÊNCIA: METODOLOGIA, RESULTADOS
E CONCLUSÕES.**

4 SOBRE O ESTUDO REALIZADO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Sobre a pesquisa, seus objetivos e sua justificativa

Conforme dito no início desta obra, diversos fatores ensejam a transição do meio corporativo para a docência, fatores estes que conduzem aos seguintes questionamentos: “Como tem se configurado a transição de carreira da gerência do setor corporativo para a docência em faculdades particulares?” Passa a ser de interesse, também, saber: “Quais são as mudanças com que gerentes e profissionais se defrontam quando decidem entrar para o ambiente acadêmico, no que se refere a novas competências e estratégias de carreira?”

Para responder a esses questionamentos, foi desenvolvida pesquisa qualitativa, envolvendo 50 profissionais que transitaram para a docência em faculdades particulares, no campo da Administração e áreas afins, nos últimos cinco anos, considerando que atualmente uma parte substancial dos docentes desta área são egressos do setor gerencial.

O presente estudo se propôs, assim, a analisar a experiência de gerentes e profissionais que transitaram de determinada atividade para outra, com exigências e naturezas diferentes, como é o caso da gerência para a docência, em um momento de expansão do ensino superior, especialmente na área de Administração. A pesquisa objetivou, também, investigar as mudanças com que gerentes e profissionais se defrontam quando decidem entrar para o ambiente acadêmico, no que se refere a novas competências e estratégias de carreira, considerando a importante contribuição que eles podem prestar para a academia, que, numa via de mão dupla, também pode enriquecer suas práticas profissionais.

Esta pesquisa pretendeu, especificamente:

- identificar o que motivou a transição para a carreira docente e suas expectativas em relação a essa atividade;
- identificar os aspectos facilitadores e dificultadores, ou seja, os desafios da transição, e analisar a forma como os gerentes docentes são recebidos pela comunidade acadêmica;
- identificar as competências que devem ser desenvolvidas para uma transição bem-sucedida e verificar como têm sido avaliados os docentes oriundos do meio empresarial;
- verificar se essa transição tem sido bem ou malsucedida, considerando o conjunto dos pesquisados.

Esse livro assume como foco, pesquisar a transição de profissionais do mundo corporativo para o acadêmico e avaliar o impacto de seu desempenho no novo contexto, tendo em vista que a natureza das funções são completamente distintas, em sua concepção e em seu desenvolvimento.

A transição da gerência para a docência, de forma planejada ou não, apresenta-se como uma possibilidade no mercado de trabalho, tendo em vista a expansão do segmento educacional e, em vista disso, esta pesquisa pretendeu contribuir para o entendimento da transição de carreiras, tanto em nível conceitual quanto pragmático. Como uma segunda contribuição, visou-se mapear as posturas adotadas pelos profissionais na gestão de suas carreiras no que se refere a formas e estratégias de inserção que estão sendo adotadas neste novo contexto de trabalho.

Seleção e Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A escolha do profissional pesquisado seguiu alguns critérios relevantes, tais como: ser oriundo do meio empresarial de outros setores que não o educacional, preferencialmente ocupante de cargo ou função gerencial; estar cursando ou ter cursado Mestrado; ter feito a transição há menos de cinco anos e estar lecionando há mais de um semestre, com vínculo parcial ou integral com a instituição de ensino a que está vinculado.

A graduação dos 50 participantes da pesquisa se concentra nos cursos de Administração (36%), Psicologia (24%), Comunicação (8%), Direito (6%) e Economia (6%). Um percentual expressivo se encontra na faixa de 31 a 35 anos (26%), seguido por 18% entre 36 e 40 anos e 16% na faixa de 25 e 30 anos. Vale observar, porém, que 40% dos pesquisados têm mais de 40 anos. A maioria deles é casada (56%) e não têm filhos ou têm um (68%), e cursa ou já cursou o Mestrado em Administração (67%).

Técnicas de Coleta de Dados

Foram utilizadas as técnicas de entrevista individual e de grupo de foco, tendo sido realizadas 36 entrevistas individuais, com docentes de variadas formações, atuantes em diversos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Administração ou afins (Roteiro de entrevista – Apêndice A). Dentre os entrevistados, há aqueles que, atualmente, estão ligados apenas à atividade docente e outros que conciliam o trabalho nas organizações e na academia. Foram realizados três grupos de foco, cada um composto por oito ou nove

docentes, num total de 25 participantes, sendo que dez deles também foram entrevistados individualmente. Dessa maneira, a pesquisa envolveu, ao todo, 50 pessoas.

Foi adotada a técnica de grupo de foco no intuito de coletar uma grande quantidade de informações em um curto espaço de tempo, corroborando os dados obtidos nas entrevistas individuais e nos estudos de caso. O uso desta técnica foi considerado pertinente, pelo fato de os indivíduos pesquisados, apesar de oriundos de diferentes áreas, estarem todos em transição de carreira e em condições de compartilhar experiências e estratégias relacionadas à inserção no mercado de trabalho do docente de nível superior (ver roteiros nos apêndices B, C e D).

Aos participantes da pesquisa foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Declarado (Apêndice E) para que fosse lido e assinado, em caso de concordância com as condições nele contidas.

Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999), as entrevistas permitem tratar temas mais complexos, dificilmente detectados em questionários. Elas são pouco estruturadas e se assemelham a uma conversa. As entrevistas variam conforme o grau de controle exercido pelo entrevistador sobre o diálogo, podendo ser dos tipos estruturadas, não-estruturadas ou semiestruturadas.

As entrevistas, além de descobrirem novas dimensões sobre o que influenciam o comprometimento, buscam identificar informações a respeito de que levou o entrevistado à escolha dessa profissão. Reforçando a escolha da mescla das abordagens quantitativa e qualitativa, Vieira e Zouain (2004, p. 16), afirmam que: Na verdade, o ideal é que os diferentes problemas sejam investigados, de uma maneira complementar, a partir de visões tanto qualitativas como quantitativas [...] métodos diferentes sobre o mesmo problema pode contribuir para enriquecer sobremaneira o conhecimento sobre a administração e as organizações. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 49).

Os resultados obtidos dessas entrevistas foram analisados com o objetivo de enriquecer as análises dos dados obtidos por meio dos estudos de caso e dos grupos de foco.

Procedimentos Utilizados para Análise e Discussão dos Resultados

O material obtido com as entrevistas individuais e nos grupos de foco foi organizado, transcrito e analisado à luz dos conceitos de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1979). De acordo com essa autora, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

A análise de categorias, ainda segundo Bardin (1991), em sua obra *Análise de conteúdo*, é o método de análise de conteúdo mais difundido e empregado. Cronologicamente, foi o primeiro. Consiste em “tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido”.

É o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. É, portanto, um método taxionômico bem concebido para [...] introduzir uma ordem segundo certos critérios na desordem aparente. (BARDIN, 1991, p. 42).

Nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias de análise, contempladas nos roteiros de entrevista e de grupos de foco e que serviram de referência para o enquadramento dos trechos das entrevistas considerados mais relevantes e representativos, na análise geral dos resultados:

- motivos para a transição;

- formas de inserção na academia e estratégias de carreira;
- desafios da transição e competências requeridas para atuar na docência;
- comparação entre os setores: o corporativo e o acadêmico.

Dessa maneira, foram identificadas todas as falas e todos os fragmentos que tivessem algo em comum, podendo se enquadrar nas várias categorias e respectivas subcategorias. Cada um dos depoentes teve sua fala fragmentada e relacionada a cada categoria e respectivas subcategorias. Após esse levantamento, fez-se uma síntese do conteúdo do conjunto de falas relativas a cada categoria. Assim, o *corpus* de entrevistas se dividiu pelas várias categorias, para cada depoente, e chegou-se a uma síntese geral.

Em uma estratégia complementar de análise de dados, foram elaborados dez estudos de caso, utilizando, porém, uma gama maior de dimensões de análise, algumas delas extraídas do estudo de Duberley, Cohen e Leeson (2007), a saber:

- caracterização da transição;
- trajetória pré-transição;
- transição e estratégias de carreira;
- comparação entre os setores (qualidade de vida);
- desafios e facilidades da transição;
- recomendações/competências necessárias;
- avaliações de desempenho (de acordo com o Anexo 1, Formulário para Avaliação de Desempenho de Docentes, utilizado pela instituição que as forneceu).
- síntese.

Para a discussão dos resultados, foi adotada a estratégia de compará-los com os estágios de sucesso na transição de carreira, identificados por Brislin (1982) e adaptados por

Simendinger *et al* (2000) como fatores de sucesso na transição da gerência para a docência, a saber: sucesso da tarefa, sucesso nas interações sociais e entendimento/consciência cultural. Foi feito também o cotejamento entre os resultados da pesquisa e as conclusões de Simendinger *et al* (2000), no que se refere aos obstáculos enfrentados pelos gerentes na transição, assim como as estratégias para uma maior eficácia na docência.

5 RESULTADOS DA PESQUISA

Inicialmente, serão apresentados os resultados das entrevistas e grupos de foco realizados, de acordo com as dimensões de análise identificadas previamente. Em uma segunda parte, serão expostos estudos de caso de docentes selecionados pelo fato de terem sido disponibilizadas suas avaliações de desempenho para a pesquisa e/ou por apresentarem alguma peculiaridade em sua trajetória de carreira.

PARTE I

A Transição: Motivos, Estratégias e Formas de Inserção na Carreira Acadêmica

Motivos para a Transição

Na análise das entrevistas, ficou evidenciado que, de modo geral, os participantes iniciaram suas carreiras em empresas 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.

O mundo corporativo é percebido como capaz de exercer constante pressão sobre o profissional, cujo emprego e sucesso dependem do atendimento às suas exigências. Nesse contexto, o reconhecimento é a manutenção do emprego e não somente a recompensa financeira. Além disso, o mundo corporativo nem sempre é transparente, apesar de possibilitar a capacitação profissional dentro da empresa, de propiciar *status* e prestígio e, também, de

promover boas condições financeiras. Todavia, como o grau de exigência para se alcançar determinados resultados é muito alto, há um clima de competição entre colegas, nem sempre leal e honesto. A administração do tempo é outro problema, pois o trabalho é oscilante, de modo geral, e aumenta exageradamente, sem prévio planejamento. Nem sempre é possível programar férias, mesmo marcadas com muita antecedência.

Alguns depoimentos dos entrevistados descrevem os problemas inerentes ao contexto organizacional: competitividade, pressão por resultados, mercado predador que descarta o profissional com facilidade, ambiente tumultuado, ausência de comunicação entre setores, incerteza, inexistência de plano de carreira, falta de autonomia, avaliação de desempenho tendenciosa, duplicidade de critérios, pouca valorização, injustiça, estresse, conflito, deslealdade, insatisfação, carga horária pesada e oscilante, impactos negativos na vida familiar, desgaste de saúde, metas exigentes, entre outros fatores.

A forma de lidar com essas situações exige uma grande *performance* do profissional, obrigado a se adaptar para não perder o emprego. Assim, ele precisa ter “jogo de cintura”, que se traduz em bom relacionamento pessoal com colegas e na facilidade para lidar com divergências.

Conforme os depoimentos é preciso desenvolver várias capacidades para permanecer no ambiente empresarial como trabalhar sob pressão e lidar com a pouca estabilidade do mercado, adequando-se às suas necessidades e procurando se destacar como profissional. E para se destacar, é necessário ter iniciativa, confiança, dinamismo, facilidade para o trabalho sob pressão, conhecimento técnico, proatividade, visão de negócio, empatia, entre outras competências.

Dessa forma, muitos são os motivos que levam os entrevistados a se direcionar para a área acadêmica, tais como as mudanças no setor educacional, nas estruturas das corporações e nas atuais relações de trabalho, além de outros. Os pesquisados, de modo geral, dizem-se influenciados pelo contexto de maior oferta de empregos no meio acadêmico, causado pelo crescimento do número de faculdades e pela menor oferta de empregos e de sobrecarga de trabalho no mundo corporativo; por outro lado, a docência representa uma possibilidade de emprego relativamente mais segura e de renda adicional, no caso de uma transição parcial.

Uma grande parte dos entrevistados (48%) cita, ainda, a maior flexibilidade de horários de trabalho na atividade acadêmica e, principalmente, a possibilidade de melhor qualidade de vida e de usufruir do *status* de ser professor como fatores que contribuíram para a decisão de transitar de área. Há também, entre os entrevistados, relatos de gratificação intrínseca no que se refere ao trabalho docente, refletindo desejos antigos, vocação para atuar na docência, enfim, outros motivos que os mobilizaram para a transição.

Formas de Inserção na Academia e Estratégias de Carreira

Uma grande parte (42%) fez uma transição parcial de carreira, mantendo vínculos de trabalho no mundo acadêmico e no corporativo, pelos seguintes motivos: complementaridade das áreas; baixa remuneração da área acadêmica, que acarreta a necessidade de trabalhos extras, e, principalmente, valorização do saber prático-acadêmico, que denota a importância do “capital informacional/cultural”. Dessa forma, uma significativa trajetória no mundo corporativo pode ser considerada como uma das estratégias para assegurar perenidade no mundo acadêmico, pelo menos no que se refere à área de Administração.

Em contrapartida, muitos entrevistados se queixam do baixo reconhecimento da profissão no que tange aos salários e um deles relata que, se a remuneração do docente fosse melhor, teria feito transição total.

Contudo, a maior parte não planejou, ao menos explicitamente, essa transição e, em virtude de algumas coincidências, foi migrando, gradativamente, para a docência:

Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam a tendência de migração de profissionais do mundo corporativo para a atividade docente, não apenas como mudança de emprego ou conjugação de diferentes atividades profissionais, mas também como estratégia de carreira, decorrente da percepção de que os indivíduos terão que estender o seu período de atuação profissional, conforme apregoado por Handy (2003). O mercado de educação vem ampliando suas perspectivas, em virtude da conscientização da sociedade brasileira sobre sua relevância para o desenvolvimento do país. E, neste contexto, a maturidade pessoal e a profissional são reconhecidas e valorizadas, o que nem sempre ocorre no ambiente corporativo.

Os participantes percebem, assim, o desenvolvimento de suas carreiras, de forma concomitante, tanto no mundo acadêmico como no corporativo. Outro dado que foi evidenciado relaciona-se a questão da idade, pois parece que os mais maduros revelam maior inclinação para ficar somente com a docência, uma vez que possuem uma larga trajetória em sua área de competência e, no máximo, pretendem continuar como consultores.

No que se refere às estratégias de inserção na área docente, os profissionais e gerentes contaram com sua rede de relacionamentos, devido ao fato de que essa é a forma mais comum de recrutar docentes nas escolas. Isso evidencia a importância do “capital social” nesse tipo de transição, assim como da habilidade para estabelecer novos contatos profissionais na área

acadêmica. Também na academia a vertente do relacionamento é muito importante para que o profissional consiga ingressar no meio acadêmico e como acontece no mundo corporativo o network é essencial para se obter sucesso nesta transição. Não basta apenas obter títulos é necessário ter conhecimento, competência e rede de relacionamentos.

Desafios da Transição e Competências Requeridas para Atuar na Docência

Os entrevistados apontam diversos desafios e dificuldades que enfrentaram para ingressar no mundo acadêmico, devido ao fato de serem oriundos do segmento corporativo. A maioria relata que, apesar de toda a experiência profissional, encontrou dificuldades para começar a lecionar, em virtude de seu despreparo acadêmico.

Os entrevistados também enfrentaram dificuldades em integrar-se ao contexto mais teórico da academia, não somente devido a seu perfil mais empresarial, mas, também, devido a certa rejeição por parte de professores com trajetória predominantemente acadêmica, que de certa forma os consideravam inadequados para a função de docente, em virtude de sua formação híbrida.

Os depoimentos corroboram com as observações de Anastasiou e Pimenta *apud* Januário (2009), com relação à falta de preparo pedagógico dos professores de nível superior:

- pouco lhes tem sido exigido em termos de metodologia de ensino;
- ele aprende a ser professor mediante um processo de socialização, em parte, intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros;
- embora eles possuam experiências significativas na área de atuação ou tenham um grande embasamento teórico, predomina, em geral, o despreparo e até um

desconhecimento científico do que seja um processo de ensino-aprendizagem, havendo, dessa forma, certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar.

Observa-se, também, a falta de suporte por parte das instituições de ensino que atribuem um elenco de disciplinas ao professor iniciante e, simplesmente, esperam que ele resolva tudo por conta própria ou, como mencionou um entrevistado, eles querem que o professor “se vire nos trinta”. Os depoimentos prestados confirmam, assim, as observações de Pimenta e Anastasiou (2002) e de Pimenta (2010) de que a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, seja esse um conhecimento prático – decorrente do exercício profissional – ou teórico/epistemológico – derivado do exercício acadêmico. Pouco tem sido exigido, em termos pedagógicos, não sendo fornecida qualquer orientação sobre processos de planejamento.

Os depoimentos confirmam, também, a previsão de Pimenta e Anastasiou (2010) de que, nas universidades, temos docentes experientes no campo de trabalho, que podem dominar teoricamente os conteúdos, mas que não sabem ensinar; docentes que sabem ensinar os conteúdos teóricos, mas que nunca os vivenciaram; e, ainda, um grupo seletivo que possui todos esses atributos, teoria, prática e didática, entre outros perfis. Nesse contexto, são inevitáveis os conflitos, dadas as diferenças identitárias entre os membros de cada um desses grupos.

Os atributos e competências mais apontados pelos entrevistados, para se desenvolver um bom trabalho na área de docência, são: conhecimento; didática, capacidade de planejamento; habilidade para se comunicar e se relacionar com as pessoas, assim como para

lidar com a diversidade; uso de linguagem adequada; capacidade argumentativa e autoconfiança; determinação de estar sempre se reciclando; disciplina; preocupação com a qualidade; flexibilidade; e tolerância.

Outro fator relacionado às competências, bastante enfatizado pelos entrevistados, mais do que a sua formação do curso de pós-graduação *stricto sensu*, é a credibilidade assegurada por sua experiência profissional. Conforme citado por alguns, esse fator é tão importante que pretendem permanecer no meio corporativo, no intuito de renovar seus conhecimentos em sua área de competência e interligar as áreas, ainda que atuando como prestadores de serviços ou consultores.

Esse conjunto de atributos apontados pelos entrevistados confirma os achados de Paiva e Melo (2009) quanto à necessidade da mobilização efetiva de um, dois ou mais componentes – competências cognitivas, funcionais, comportamentais, éticas e políticas – simultaneamente, ampliando e aprofundando a percepção do caráter interativo da profissão em nível universitário. Os autores ressaltam, igualmente, aspectos de responsabilidade do próprio sujeito, evidenciando o caráter de autodirecionamento inerente à carreira acadêmica.

Pode-se dizer, também, que a transição para a docência envolve a mobilização dos cinco grandes grupos de competências, de acordo com a categorização de Deluiz (1996), a saber: técnico-intelectuais, comunicativas, comportamentais, sociais e organizacionais-metodológicas. Embora os gerentes docentes tenham enfatizado o grupo das competências técnico-intelectuais, no qual se insere a experiência profissional, merecem destaque as sociais, vinculadas ao saber ser e à capacidade de transferir conhecimentos; e as organizacionais-metodológicas, associadas à capacidade de organizar o próprio trabalho e estabelecer meios

próprios e gerenciar o tempo e o espaço, novamente devido ao caráter de autodirecionamento próprios dessa carreira.

No que se refere aos atributos necessários para a efetividade da docência, identificados na pesquisa de Simendinger *et al* (2009), as análises permitem afirmar que os docentes gerentes pesquisados se identificam especialmente com os seguintes atributos: estar bem-preparado, ilustrar o conhecimento atual sobre o assunto e fornecer exemplos práticos e aplicações, comunicar-se e apresentar material de uma maneira que seja fácil de aprender e ser apaixonado e entusiasmado com o ensino. Gostar de ensinar parece que é uma condição essencial para que estes novos entrantes na docência sejam bem sucedidos.

Comparação entre o Mundo Corporativo e o Mundo Acadêmico

Como vantagens do mundo corporativo, há um destaque acentuado dos entrevistados pela maior disponibilidade de recursos financeiros e possibilidades de realização de seus ideais e atuação em projetos de relevância e gratificantes. Como desvantagens, são citadas as permanentes cobranças no que se refere a alcançar metas e a obter resultados, assim como a consequente falta de tempo para ler e buscar novas ideias, como também o distanciamento da família pelas constantes viagens.

Diversos entrevistados fizeram referência às costumeiras disputas no meio empresarial e às relações políticas que os impedem de expressar seu verdadeiro potencial. Esse tipo de relato, inevitavelmente, suscita a possibilidade de existir uma idealização desses profissionais acerca do meio acadêmico, de que nele não existam disputas e pressões. No entanto, quando questionados, eles explicam que a intensidade com que esse tipo de problema se apresenta no

mundo corporativo é bem mais acentuada, pois em sua maioria as lideranças são mais diretivas e não apreciam pessoas muito participativas.

Os depoimentos dos entrevistados confirmam que ainda permanecem as diferenças entre o mundo acadêmico e o corporativo, em que pese a tendência de os limites entre esses dois tipos de ambientes se tornarem cada vez mais tênues e podemos comprovar tal tendência ao se observar a aquisição de tradicionais faculdades particulares por grandes grupos empresariais, oriundos das mais diferentes áreas.

Qualidade de Vida e Integração entre a Carreira e a Vida Pessoal e Familiar

Autonomia de horário, qualidade de vida, processo de educação continuada e reciclagem dos conhecimentos são as vantagens apontadas pelos entrevistados do mundo acadêmico, em relação ao mundo corporativo.

São unânimes as afirmações de que o professor é valorizado e visto como um profissional que merece respeito e distinção. Muitos se sentem orgulhosos em mencionar considerações e reconhecimento dos alunos, como os convites para serem paraninfos de turma, professores homenageados pelos formandos e coisas desse gênero. O professor gosta de ser valorizado, reconhecido, e essas considerações funcionam como um aval de que ele faz bem o seu trabalho e agrada aos alunos. Nessa ótica, é impossível retirar da atividade docente uma boa dose de afetividade. O professor estabelece essa relação com o aluno e, muitas vezes, essas relações explicam a verdadeira vocação do professor, que, na verdade, assume o papel de educar muito antes de “ensinar, de transmitir o conhecimento que detém”.

Essas questões pesam quando comparamos as atividades corporativas com as atividades docentes. O ambiente corporativo, cada vez mais, exclui essa relação afetiva com o indivíduo e valoriza sua praticidade, objetividade e capacidade de estar focado em resultados.

Talvez por isso, a carreira acadêmica seja vista pela sociedade como uma categoria de trabalho até menos “profissional” que as carreiras executivas. Muitas são as afirmações sobre colocações de familiares e amigos quando executivos optam pela carreira docente: “você agora não trabalha, só dá aulas”.

O fato de ser visto como aquele que “não trabalha e só dá aulas” retrata a condição diferenciada do professor no mercado de trabalho, sendo a sua uma carreira considerada não tão profissional quanto as outras.

É importante registrar aqui que os participantes de nosso grupo referem-se à carreira acadêmica como uma carreira mais leve, menos cansativa e que oferece melhor qualidade de vida àqueles que optam por ela.

Os entrevistados afirmam também que há uma sensível melhoria na qualidade do relacionamento com os familiares, devido ao fato de o profissional ter passado a se sentir menos estressado, também é salientada como vantagem da transição para a carreira acadêmica.

Apesar das dificuldades iniciais de adaptação no mundo acadêmico, no que tange às competências requeridas pelo meio educacional, tais como didática e manejo de turma, abordadas no tópico anterior, os entrevistados afirmam que a experiência de atuar na docência tem sido mais positiva do que negativa. Acrescentam que se tivessem permanecido apenas no mundo corporativo seu desenvolvimento profissional seria inferior ao que obteve com a

experiência acadêmica, a ponto de um deles fazer uso da metáfora “da água para o vinho” ao se referir à sua transição da atividade profissional em empresas para a carreira docente.

A maior parte dos pesquisados pretende, entretanto, permanecer nos dois segmentos, conforme mostrado anteriormente, seja devido à valorização do saber prático-acadêmico, seja para não perder contato com o mundo empresarial e, segundo suas próprias palavras: “porque são mundos diferentes e um alimenta o outro”; “porque uma área potencializa a outra”; “porque além de ir ao mundo do conhecimento e das ideias, tenho que ter um senso de utilidade e praticidade e esse senso eu adquiro no mercado”; “porque eu acho que eu me torno uma pessoa, um profissional da docência muito melhor na medida em que eu transito no mundo empresarial”; “porque me dá mais elasticidade”; e “somando essas duas coisas eu acho que eu tenho um ‘plus’, isso me agrega valor”.

A Avaliação de Desempenho no Mundo Corporativo e no Mundo Acadêmico

Ao lado da percepção da organização como um espaço em que a tensão é permanente e que o contato com a realidade do mercado de trabalho é cruel, como se viu em tópico anterior, destaca-se a magia percebida pelos entrevistados com a sala de aula.

Apesar dessa exaltação da sala de aula, os profissionais acostumados com a vida nas empresas sentem falta de avaliações. Ao mesmo tempo em que esse é um elemento desencadeador de estresse, é também um elemento reassegurador: a avaliação não só revela o perfil do profissional, indicando-lhe o que deve melhorar para ter melhor desempenho e competência, como também o posiciona em relação aos demais profissionais da mesma organização. Um dos entrevistados reclama da falta de avaliação na escola e destaca sua importância para o professor:

Os pesquisados reforçam a necessidade de avaliação dentro da academia, uma vez que não há *feedback* para os professores. O que se percebe nas falas é uma crítica à gestão da academia, que não incorporou sistemas de avaliação tão frequentes e sofisticados quanto os das empresas. Por outro lado, a avaliação discente é vista como contendo aspectos positivos e negativos. Positivos porque são feitas pelos alunos, com os quais os professores têm um contato direto, e aos quais precisam dar uma resposta pelos investimentos feitos. Negativos porque os alunos podem usar critérios não muito claros e prejudicar professores.

Há, contudo, entrevistados que destacam a avaliação acadêmica como mais extensa e profunda que a avaliação da organização, no que tange à produção científica, uma vez que, na academia, é preciso produzir intelectualmente, dando aulas e escrevendo artigos. Todavia, eles consideram a avaliação de desempenho uma necessidade, mesmo que ocorra de forma esporádica ou parcial, se feita apenas por alunos. O que se percebe na fala de alguns entrevistados é que as faculdades em que atuam estão adotando critérios mais rígidos de avaliação, mesmo que muitas ainda considerem a avaliação discente como a principal e mais importante. Esses critérios mais rígidos estão migrando das organizações para essas instituições de ensino, como forma de melhorar a gestão.

O que perpassa, em todos os depoimentos, é a ideia de que a sala de aula é “mágica”, isto é, um espaço diferenciado em que se cumpre uma missão. Uma das depoentes, mesmo afastada por licença-maternidade, foi avaliada, porque a coordenação do curso a julgava “comprometida”. Essa mesma entrevistada declara: “eu tenho muito orgulho de minhas avaliações”. Assim como essa professora, todos acreditam que o compromisso com a docência é o que os faz participar das atividades acadêmicas integralmente.

Se a avaliação do trabalho docente é bem-vinda pelos professores, já a avaliação que fazem das suas condições de trabalho não é positiva. Isso parece indicar um descompasso

entre a realidade e o sonho. Foram apontadas limitações para a obtenção de recursos e materiais necessários ao desenvolvimento das atividades docentes.

Os pesquisados revelam interesse, apesar disso, em continuar o seu processo de desenvolvimento, por meio de outros cursos que lhes assegurem a sua permanência e o bom desempenho no meio acadêmico, sinalizando um estilo autogerido de gestão de suas carreiras. Planejam, também, obter títulos mais elevados, como o Doutorado, no intuito de assegurar o seu processo de aprendizagem e ampliar suas oportunidades de trabalho.

PARTE II

5.2 Estudos de Casos de Transição da Gerência para a Docência

Os estudos de casos que se seguem foram elaborados de acordo as seguintes dimensões, mencionadas no capítulo sobre Metodologia: descrição, trajetória pré-transição; transição e estratégias de carreira; comparação entre os setores; desafios e facilidades da transição; recomendações/competências necessárias; avaliações de desempenho e síntese.

Vale observar que os verdadeiros nomes dos pesquisados foram substituídos por nomes fictícios, de acordo com o compromisso firmado entre os pesquisadores e os participantes de respeitar aspectos éticos e preservar suas identidades.

Estudo de Caso 1 – Roberta

a) Caracterização da transição:

Transição planejada e total da gerência em uma importante instituição bancária para as atividades de coordenação e docência em escola técnica de nível superior.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

A entrevistada Roberta (depoente 31 – Quadro 5) graduou-se em Administração, concluiu o Curso de Mestrado nessa mesma área e, atualmente, leciona tanto na graduação como na pós-graduação. Ela ainda realiza algumas consultorias, mas tem a intenção de, no futuro, fazer a transição total para a área acadêmica.

A análise de sua carreira nos mostra uma tendência inicial de ceder às exigências do mercado de trabalho e ao fluxo que a maioria de seus colegas recém-formados seguia: empregar-se numa empresa na área financeira, no caso, num dos maiores bancos do país. Esse caminho foi seguido, a despeito de um reconhecimento anterior de habilidades para a docência e, até mesmo, de envolvimento com atividades extra-acadêmicas durante a graduação.

Eu me formei em Administração e mesmo naquela época eu já tinha identificado um perfil para docência. Eu participei de programas de Iniciação Científica, de monitoria e os professores comentavam, pelos trabalhos que eu desenvolvia. Isso ficou muito claro, na época, que eu tinha um viés para a área de docência. Mas, quando a gente forma, a primeira expectativa, principalmente na área de administração, é você entrar no mercado e ir para a área de organizações mesmo. Então, eu tive esse primeiro impulso de ir para a organização. (DEPOENTE 31).

No entanto, apesar da rápida ascensão na empresa financeira, sentia que o aprendizado que obtivets com tanto esforço, na academia, não estava sendo utilizado da melhor maneira:

O nível de escolaridade, a especialização que você buscava; isso não era diferencial. Então, eu vi o seguinte: eu amo a minha profissão, tudo que eu aprendi foi tão válido, o esforço que eu fiz na minha trajetória dentro da faculdade foi muito grande para eu pegar esse diploma e arquivar. Então, aí, nesse momento, eu comecei a refletir e falei: ‘Não, não. Realmente não é isso o que eu quero’. (DEPOENTE 31).

c) Transição e Estratégias de Carreira para a Transição

No momento da tomada de decisão, o ambiente (contexto social) atuou tanto como inibidor quanto como estimulante. Havia vários pontos positivos que mantinham a entrevistada na carreira empresarial: estabilidade, plano de saúde, rápida ascensão no sistema de carreira fechado da empresa, uma das maiores instituições bancárias do país. Por esses fatores, Roberta classifica a tomada de decisão um desafio difícil de ser enfrentado:

A gente fica muito apegada na questão da tranquilidade, de já estar numa organização em que você vai se consolidar. E aí, enfrentar o mercado com o diploma no braço, como fazer isso, né? É... então, causou certa instabilidade no início. (DEPOENTE 31).

Passado algum tempo, tomou a decisão:

[...] no dia em que eu comuniquei que eu ia sair da agência, uma gerente falou assim:

Nossa, mas como que você quer sair? Tem mil querendo entrar, então... Você tá ficando louca?(grifo nosso) É essa a expressão. É... você está numa carreira em que muita gente recém-formada gostaria de estar, atingiu um nível interno muito bom, e como que você larga isso tudo consolidado para poder enfrentar o mercado sem nada... certo? E eu respondi: **Realmente, sei que tem mil querendo entrar, mas existem lugares para cada pessoa, mas creio que aqui não é o meu lugar.** (grifo nosso). (DEPOENTE 31).

d) Comparação entre os Setores/Qualidade de Vida

Roberta já havia observado fortes perdas na qualidade de vida de seus colegas e, posteriormente, em sua própria qualidade de vida. Destaca um sintoma de adoecimento que motivou sua transição:

Foi insônia. Eu dormia e continuava trabalhando. Quer dizer, eu não dormia. Eu continuava... raciocinando, fazendo agenda do dia seguinte, vendo que cliente eu poderia buscar, captando a relação de clientes que eu tinha na minha carteira pra ver que produto poderia oferecer para um ou para outro para cumprir aquelas metas. Então, à noite, eu continuava funcionando. Então foi... é um dinheiro que não vale a pena, né? Por essas situações todas. (DEPOENTE 31).

Além disso, não gostava da competitividade promovida entre os funcionários da organização, além de se sentir pouco valorizada pelo tempo que dedicara a seus estudos e ao enalço dos resultados demandados por seus superiores. Ela começou a apresentar problemas de saúde, dificuldade em conciliar vida pessoal e trabalho e diminuição da produtividade. A partir do momento em que começou a sentir na própria vida laboral e pessoal os prejuízos observados anteriormente nos colegas, ela decidiu fazer a transição de carreira e iniciou um planejamento, até mesmo financeiro, para concluí-la:

[...] essa presença de fatores de estresse, falta de controle do equilíbrio entre a vida familiar e o trabalho. Esses eu acho que foram fatores muito importantes para essa decisão. (DEPOENTE 31).

Ela afirma que, no banco em que trabalhava antes da transição, lidava com uma exigência alta por parte de seus superiores, para que cumprisse as metas estabelecidas. No entanto, a região em que se encontrava não era muito favorável ao cumprimento dessas metas, devido à capacidade financeira dos clientes da agência, o que gerava uma grande tensão. Quando perguntada a respeito da maneira com que seu desempenho era avaliado pela instituição, Roberta falou sobre as dificuldades que encontrava:

Eu era gerente de um posto dentro de uma importante empresa, então, eu gerenciava carteira de funcionários dessa empresa [...] e era avaliada pelos indicadores: quantidade de clientes, de empréstimos, de seguros realizados, de dinheiro que estava na conta do cliente, quantidade de produtos vendidos. No caso do banco: seguros, cartão de crédito... As metas são ousadas e eles não têm um estudo da capacidade financeira da região, o que dificulta muito. Olham muito o número de clientes da agência e consolidam uma meta para aquela agência, sem olhar a renda desses clientes. (DEPOENTE 31).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Roberta relata outro episódio que considera ter sido um estímulo para sua transição:

Quando eu conversei com o gerente geral, ele virou e falou assim. ‘Olha – foi até uma fala dele que me marcou muito – você está tomando uma decisão que 90% do quadro de bancários gostaria de tomar e não tem coragem.’ (grifo nosso). Geralmente, você sai de um banco e vai para o outro. Ou seja, não tem opção ou não tem coragem de enfrentar o mercado de trabalho, por ser mão de obra muito especializada. (DEPOENTE 31).

A entrevistada identificava, porém, como fator inibidor da transição, o fato de saber que, em início de carreira, teria que lecionar em várias instituições, envolvendo diversos deslocamentos. Percebia, também, pouca valorização do docente no mercado de trabalho.

O mercado ainda não tem um olhar muito positivo pra carreira de docente. Eu acho que quando você fala que é um professor, eu acho que o valor ainda é um pouco diferente do que quando você fala que você é um empresário, um executivo, um gerente. Isso não me incomoda, mas a gente tem essa imagem, essa percepção, né? Quando alguém fala, não me incomoda. O que você faz? Ah, eu sou professora. Só isso? Então, eu acho que isso ainda é uma limitação. Um olhar diferente. (DEPOENTE 31).

Em sua transição, Roberta mobilizou diversos tipos de “capitais”, por exemplo, o “cultural/informacional”, obtido com seus estudos e com a experiência profissional. Ela mobilizou, também, o “capital social”, aproveitando o bom relacionamento com gerentes e colegas em seu emprego anterior e consolidando diversos contatos mantidos desde os tempos

de faculdade, para conseguir as indicações necessárias para passar para a área docente. Esses relacionamentos impulsionaram bastante sua carreira docente, na fase inicial.

Ela considera que não enfrenta conflitos ou competição com seus colegas docentes, pelo menos não da forma que ocorria no banco em que trabalhava, apesar de haver uma disputa camuflada pela preferência dos alunos e para conseguir cargos de coordenação:

Principalmente assim: qual é o professor mais notado, por qual professor os alunos têm preferência; isso, de certa forma, existe sim. (DEPOENTE 31).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Roberta relata ter adquirido habilidades novas para se comunicar melhor com os alunos, enriquecendo uma aptidão para a oratória que, segundo ela, já possuía:

[...] eu precisei dar uma equilibrada no nível de vocabulário, de forma que os alunos entendessem, que eu conseguisse passar a linguagem. Porque é uma linguagem diferente, então eu precisei resgatar isso. [...] O próprio discurso é diferente. [...] Agora, uma facilidade que eu sempre tive foi facilidade de exposição oral. Então, problema de oratória, de timidez, isso eu não tinha. (DEPOENTE 31).

Estudo de Caso 2 – Edgar

a) Caracterização da transição

De profissional no mercado varejista a gerente nacional e de professor na área de vendas a professor universitário, o entrevistado fez uma total transição para a docência, já estando em fase de conclusão de seu doutorado.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

O entrevistado Edgar (depoente 2 – Quadro 5) é graduado em Comunicação com especialização em Recursos Humanos e Mestrado em Administração de Empresas. Sempre trabalhou no mercado varejista e, por ter afinidade com a área de treinamento, ministrava cursos para a área de vendas. Chegou a assumir uma gerência nacional de vendas e, gradativamente, foi descobrindo a relevância de se compreender a cultura organizacional para obter melhores resultados por meio das pessoas.

Edgar relata que começou a buscar respostas para os seus questionamentos corporativos no mundo acadêmico, mas queria alguém que também tivesse uma trajetória no mundo corporativo para orientá-lo.

Na época, eu fiz especialização em Administração de Recursos Humanos. Fui procurando respostas que eu não encontrava na empresa. Por isso, fui fazer um Mestrado e fui muito bem orientado por uma professora que também era consultora. Queria alguém para me orientar e para eu ter essa vivência acadêmica, porque eu tinha muitos professores disponíveis, mas com vivência puramente acadêmica. (DEPOENTE 2).

O entrevistado explica que, motivado por seu desejo interno de ensinar, solicitou a seu gerente que o liberasse no primeiro horário da manhã para ministrar aulas em um curso tecnológico sobre gestão de pequenos e médios negócios. Devido à sua experiência como gestor de grande empresa, foi convidado por mais duas vezes para lecionar. Decidiu, então, pedir demissão da empresa e dedicar-se apenas à academia.

Eu sempre tive esse desejo de ensinar, eu sempre gostei de ensinar, então, por que não? Havia um mito de que era uma profissão fraca e de pouca presença no mercado e o que era bom mesmo era Engenharia, Administração, Medicina etc.

Mas eu sempre quis ensinar, tanto que eu vivia ministrando treinamento, até o dia em que eu resolvi aprofundar meus estudos. (DEPOENTE 2).

c) Transição e Estratégias de Carreira

Edgar sempre teve um desejo latente de ensinar e, então, quando assumiu sua vocação, planejou sua transição de forma responsável, apesar de ter enfrentado preconceitos. Estava gerenciando uma empresa buscando resultados para ela, mas percebeu que queria buscar um resultado para si. Resolveu, então, sair, mas não definitivamente e, começou a dar aulas em uma faculdade particular em um curso de gestão de pequenas e médias empresas. Lecionava no início da manhã e depois ia para o trabalho, mediante autorização do diretor de sua empresa. Ele explica que há preconceito com a profissão de professor e quando informou que iria mudar definitivamente para a carreira de docente foi questionado e até rotulado de “louco”.

Eu fiz teste e fui chamado pela segunda vez; na terceira vez que fui chamado, resolvi pedir conta da empresa e todo mundo achava que eu estava ficando louco, porque para entrar na empresa em que eu estava foram 15 dias de processo seletivo e 60 de treinamento. Todos achavam que eu estava ficando louco: sair para virar um professor? Hoje é muito comum essa frase: o que é que você faz? Ah, eu dou aula. Mas você trabalha em quê? Eu sou professor. Mas você não faz outra coisa, você não trabalha? (DEPOENTE 2).

d) Comparação entre os Setores

Edgar percebe diferentes vantagens e desvantagens entre os setores corporativo e acadêmico:

A grande vantagem que eu acho do mundo corporativo é você poder realizar um projeto, realizar um tipo de investimento e as pessoas para quem você está prestando os serviços enxergam o resultado disso. O resultado do mundo corporativo, às vezes, é em curto prazo, pois eles precisam ser em curto prazo. Então, você acaba se autorrealizando de uma forma mais rápida, isso te motiva a continuar, a buscar de novo, então, eu acho que isso é uma grande vantagem: de ter algo que mexe com a pessoa que quer buscar resultado.

Desvantagem é o fator tempo. A pessoa que está no mundo corporativo e quer aprender enfrenta dificuldades. No mundo corporativo, você tem que dar resultado para a empresa, sobreviver no mercado. E para manter seu posto, ela te cobra novas propostas, novas ideias, e você não tem tempo de ler, de conhecer, de buscar novas ideias, e isso é uma grande desvantagem. Então, eu acho que a grande desvantagem é você não ter tempo de aprimorar os conhecimentos e aplicá-los na prática. (DEPOENTE 2).

Já no mundo acadêmico, ele destaca o relacionamento e o conhecimento como uma grande vantagem da área. Como desvantagem, destaca a desvalorização da profissão de professor:

O relacionamento que amplia suas oportunidades e, é claro, sem dúvida alguma, o conhecimento de conseguir provar que a teoria contribui com a prática.

Volto a repetir a importância do professor com carga horária de 40 horas, um professor de uma única instituição que possa fazer pesquisa para ela. Mas isso não é possível, devido à falta de valorização do próprio governo em relação à academia. Professor hoje tem que 'ralar' muito pra conseguir um salário razoável. E eu vim de uma empresa na qual eu tinha um bom salário, então eu queria mantê-lo. A outra desvantagem é que para você ter um bom salário, você tem que trabalhar muitas horas e se você trabalha muitas horas, quando é que você vai pesquisar? Então, eu acho que a desvantagem é você não ter tempo para pesquisar. Eu acho que o professor tinha que ter pelo menos X horas aulas remuneradas pela faculdade para fazer pesquisa. (DEPOENTE 2).

Edgar enfatiza que o mundo acadêmico oferece maior qualidade de vida por permitir o melhor gerenciamento do tempo, o que seria possível mesmo que trabalhasse o dia todo e ministrasse aulas à noite, pois tudo é uma questão de organização:

O professor tem como planejar seus horários, então eu posso dar aulas todos os dias pela manhã e à noite e deixar um dia livre. É só ter uma agenda semestral. Eu reservo todas as terças à noite para mim e todas as quintas cedo eu vou ao futebol com meu filho. Quer coisa mais livre do que essa? Ter condições de acompanhar seu filho ao futebol? Então eu acho que é uma questão de organização.

Mas eu acho que é bem possível você conciliar as duas coisas, desde que você planeje. Tem muito professor bom que trabalha em empresa e é acadêmico. (DEPOENTE 2).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Um dos principais desafios que Edgar considera que enfrentou foi a discriminação dos docentes que desenvolveram toda sua trajetória profissional na academia. O fato de ter sido selecionado para ingressar no mundo acadêmico, em virtude de sua experiência profissional, não era bem-visto pelos seus colegas. Também eram questionados seus métodos de ensino, por querer adotar experiências práticas que, muitas vezes, ainda não estavam alinhadas aos conceitos teóricos:

Primeiro, um desafio cultural de ter sido um professor que não veio lá do segundo grau dando aula e chegou ainda cursando um mestrado e entrou naquele processo, sem ter participado de nenhum emprego acadêmico anteriormente. Depois, aquela ideia muito prática utilizada nas provas, nos exercícios e nos trabalhos em sala, em detrimento daquele caminhão de teorias propostas por professores acadêmicos. Quando eu falava em uma reunião das propostas de trabalhos e exercícios que gostaria de usar, era criticado e questionado. Eu respondia que o exercício seria pautado a partir de uma coisa viva e real que existe no mercado de trabalho. Então, o primeiro desafio foi quebrar a resistência daqueles que eram puramente acadêmicos, em relação ao cara que veio sem preparação. Eu entrei na área acadêmica aos trinta anos de idade e trabalhei durante 16 anos em empresa, então, a primeira impressão que eu tive foi essa; inclusive no próprio mestrado, alguns colegas que faziam parceria comigo comentavam: nossa você é muito prático e muito objetivo. (DEPOENTE 2).

Ainda com relação à discriminação dos professores, Edgar enfatiza que é muito difícil o relacionamento com docentes que são muito resistentes a novas ideias:

Eu acho que é mais fácil lidar com vendedor do que se relacionar com professor que se acha muito pronto para tudo e não aceita nada de novo. Então, o primeiro desafio foi convencer os professores puramente acadêmicos de que eu tinha algo a contribuir. O segundo desafio foi enfrentar as resistências às minhas propostas e os alunos já começavam a perceber as diferenças em meu método de trabalho. O terceiro desafio era trazer novas bibliografias, isso também foi um desafio, porque eram muito comuns aqueles mesmos autores, e eu comecei a ler livros de linguagem mais prática e era criticado por isso. E é claro que o desafio maior foi pelo fato de ter tão pouco tempo de academia e ser tratado com certa presunção por algumas pessoas do mestrado; isso chateia. (DEPOENTE 2).

Edgar explica que a estratégia que adotou para ingressar no meio acadêmico foi desenvolver um bom trabalho para ser convidado a participar de outros projetos:

Num processo seletivo, eles perguntam: Quanto tempo você possui de experiência como docente?’ ‘Um ano’. ‘Só um ano. Então, eles não te contratam. Dois professores que conheço é que começaram a confiar em meu trabalho e me deram uma oportunidade. E o interessante é que os dois cursos eram tecnológicos e ambos os coordenadores queriam trazer a prática pra dentro da universidade. Essa era a proposta dos cursos tecnológicos. Foi onde eu comecei, porque a porta estava fechada para mim para o curso de graduação acadêmica. Aí, o pessoal da graduação começou a obter informações a meu respeito e começaram a me convidar para as entrevistas. Então você vê que não é uma coincidência; eu fui mais facilmente aceito nos cursos de tecnólogos. (DEPOENTE 2).

A transição do professor Edgar, hoje, é quase total, pois se dedica praticamente em tempo integral à academia, apesar de algumas inserções em consultoria:

Porque por ter ficado muito no mundo do trabalho eu tenho uma missão particular que não tem nada a ver com religião, política nem nada. Uma missão de dar uma melhorada nesse planeta, claro que no limite e de pé no chão. Eu sei que eu sou uma parcela mínima para contribuir, mas eu acho que o aluno hoje é carente. Ele é carente de informação, carente de conhecimento, mas ele é muito mais carente de pessoas que o ouçam. E eu sou muito ouvinte dos alunos, eles me procuram no intervalo e eu fico por conta. Eu ouço, eu converso, eu discuto, então eu acho que falta um professor que se aproxima do aluno para ele se abrir e isso é necessário e me motiva muito. Talvez por isso eu vá migrando cada vez mais um pouco para a área acadêmica. Então, por que eu não saio totalmente do mundo corporativo? Porque eu acho que sou útil na academia, eu sinto a academia precisa de um trabalho como o meu e de vários outros professores, eu acho que ajuda muito você conversar com os alunos e, colocando-os no trilho, na realidade da forma como o mercado está. (DEPOENTE 2).

Edgar acredita que a academia promove melhores condições para que o profissional adquira conhecimentos e estimula o seu desenvolvimento:

Facilidade de poder estudar. Eu tenho a tarde livre, pois eu dou aula pela manhã e à noite e, então, eu consigo gerenciar o meu tempo e até fazer grupos de estudo. Eu consigo fazer meu horário. Já minha mulher, que trabalha numa grande empresa e tem horário a cumprir, não tem tempo nem para arrumar o cabelo, enquanto eu posso até tirar um dia da semana para estudar inglês. (DEPOENTE 2).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Edgar faz recomendações para que a academia faça maiores investimentos em pesquisa e valorize mais o docente, por meio da contratação de professores em regime de 40 horas. Sugere, também, a introdução de métodos de avaliação desses docentes como acontece no mundo empresarial.

As principais habilidades e competências que o professor precisa desenvolver para obter um bom desempenho em sala de aula, conforme Edgar, são: conhecimento, tolerância, pontualidade, sinceridade, seriedade, “aprender a aprender” e flexibilidade:

O indiscutível é o conhecimento, ele tem que saber o que vai apresentar para os alunos, tem que realmente conhecer o assunto.

Uma competência muito importante é a da tolerância, no sentido de ensinar mesmo, porque tem níveis muito heterogêneos, hoje, na sala de aula, muito diferentes de antigamente. Então, ele tem que saber que tem níveis diferentes, tem que ter a tolerância e a competência para ser um líder profissional. Você vai ter que apreender esses níveis diferentes.

A outra competência que eu acho é a da pontualidade e a da sinceridade. No lançamento de notas, na frequência, na chegada em sala de aula, o professor tem que ser sério mesmo. Eu acho que professor tem que ser sério, porque gente que não é séria tá lotado por aí.

E outra competência é de estar sempre aprendendo: aprender a aprender.

E a mais importante de todas é a flexibilidade. Ter flexibilidade com o tipo de aluno com o qual eu trabalho, em qual instituição ele está ministrando aulas, sempre mudando os métodos avaliativos os métodos de ministrar aulas. Você tem que estar sempre mudando, como na empresa. (DEPOENTE 2).

Estudo de Caso 3 – Jânio

a) Caracterização da transição

Gerente de Vendas, de Marketing e de Novos Negócios, realizando transição total para a docência em várias áreas de TI e para o seu próprio negócio.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

O entrevistado Jânio (depoente 15 – Quadro 5) é graduado em Administração com Mestrado em Ciência da Computação. Ministra aulas nos cursos de graduação em Sistemas de Informação, Administração e Engenharia de Produção, e nos programas *latu sensu* em Gestão de TI, nas disciplinas de Redes de Computadores, Arquitetura de Computadores, Banco de Dados I e II, Linguagens de Programação, Gestão de Processos, Introdução à Informática, Redes de Telecomunicações, Governança de TI. Possui mais de 30 anos de experiência na área de TI e trabalhou em empresas de ponta, ocupando posições de Gerente de Vendas, Gerente de Marketing, Gerente de Novos Negócios e Analista de Sistemas. Também fez duas especializações, uma em Vendas e outra em Teleinformática.

Trabalhou no segmento empresarial durante muitos anos até que se cansou da “adrenalina” do mundo corporativo e investiu em um negócio para sua esposa. Pelo fato de ter cursado um Mestrado e ter ampla experiência na área de tecnologia, optou pela área acadêmica e iniciou sua busca.

Fiz o meu Mestrado em 1991 e comecei a trabalhar com internet. Nessa época, eu me integrei num grupo de trabalho do Ministério da Ciência e da Tecnologia que discutia se haveria internet comercial no Brasil, veja só como eu sou antigo! Eu saí e fui trabalhar num banco. Esse banco tinha um investimento em tecnologia e nós montamos o primeiro provedor de internet do Brasil; esse foi meu último projeto técnico. Depois disso, eu não fiz mais nenhum projeto técnico. Eu virei comercial, fui gerente geral das provedoras, gerente de venda, gerente comercial e, por último, fui trabalhar só com internet. Depois de uma série de fatos acontecidos em grandes

empresas, eu cansei! Cansei de fusão, de divisão, de mudanças de orientação. Gosto de vendas, adoro vendas, desde o varejo no balcão das lojas até a venda corporativa e consultiva que eu sempre fiz. Sempre atendi empresas grandes, já cuidei de orçamentos de milhões; na empresa de telefonia eu tinha um orçamento de 240 milhões em vendas/ano só com a minha equipe; eu lidei com vendas de atacado vendendo para outras operadoras, também com um orçamento de 200 milhões com outro tipo de investimento. Então, foram coisas que me consumiram muito em termos de meta, tempo, exigência profissional, sempre ligado à área comercial. (DEPOENTE 15).

c) Transição e Estratégias de Carreira para a Transição

A carreira de Jânio foi dirigida para o mundo corporativo. Apesar de ter concluído seu Mestrado em 1991, não começou a atuar como docente naquela ocasião. Somente decidiu-se pela área acadêmica quando se sentiu exaurido com o mundo corporativo e suas relações:

Eu fiz um plano para ser dedicado ao estudo. Se eu pudesse voltar à escola faria coisas mais gostosas, como me preparar para poder valorizar mais o meu conhecimento... aí eu falei: 'vou cuidar de outra coisa'.

No ano passado, fiz um plano de uns dois anos para dar certo. Comecei a dar aulas no semestre passado, já tenho contato em uma universidade privada de BH e passei na seleção de outra. Também me matriculei numa disciplina isolada na pós em uma universidade pública e no mesmo ano dei algumas aulas lá. É engraçado, às vezes fico lá com os alunos da pós e eles perguntaram: 'quando foi que você defendeu sua dissertação de Mestrado?' E eu falei: 'foi em 1991'. Aí um deles comentou: 'Nossa, eu tinha sete anos!' (DEPOENTE 15).

d) Comparação entre os Setores

Jânio acredita que a área acadêmica valoriza muito mais o conhecimento de um profissional do que o mundo empresarial:

A valorização do conhecimento adquirido. Eu, enquanto vendedor, posso fazer a venda como um rapaz de 20 anos e para a empresa, não faz a menor diferença se foi eu que fiz com meu conhecimento ou se foi ele quem fez com a energia dele. Pode me custar muito mais energia do que a ele e não faz a menor diferença no meu resultado; ninguém valoriza isso... E o outro ponto de vista foi que eu não quis mais, cansei de brigar por isso. (DEPOENTE 15).

Ele comenta que a principal limitação da área acadêmica em relação ao mundo empresarial é a remuneração:

Dinheiro. Só faltava pagar bem para ser melhor, mas aí também é covardia, porque seria tão bom se ainda pagasse bem... (DEPOENTE 15).

E acrescenta que o mundo corporativo em que trabalhou é muito competitivo e o ambiente não é apropriado para se trabalhar:

Bom, do ponto de vista pessoal eu já fiz a minha escolha, agora do ponto de vista imparcial, eu acho que depende dos objetivos de cada um, da fase de vida da pessoa. Tem gente que fica muito bem no mundo empresarial. Como eu sempre trabalhei num setor muito competitivo, muito rápido, muito mutável, no setor de tecnologia e telecomunicações, eu peguei 20 anos de fusões e aquisições, isso não é um ambiente que se frutifique a satisfação do trabalho, não é feito pra criar um ambiente legal para se trabalhar. (DEPOENTE 15).

Quanto à qualidade de vida, Jânio diz que a profissão interferiu em sua vida apenas financeiramente:

Minha filha de 19 anos, depois de três meses que eu estava ministrando aulas, estava em casa, disse assim: “papai aqui em casa tudo melhorou, menos o dinheiro”. Porque eu apertei o cinto num monte de coisas depois que comecei a dar aulas. Para mim, foi só nesse sentido. No mais, eu tenho um enorme prazer com a turma mais jovem, tenho um enorme prazer em dar aula, eu não vejo o tempo passar, eu sempre escolho um aluno pra me avisar uns 10 minutos antes da aula terminar, porque se não, invariavelmente, eu extrapolo o tempo e o mais incrível é que muitas vezes eles ficam. (DEPOENTE 15).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Jânio diz que não teve de enfrentar desafios para ingressar na área acadêmica:

Sempre gostei de dar aulas. Eu fui professor, na época, de uma escola técnica. Eu acho que a vida da gente com uma ideologia fica melhor. E dava até um brilho nos olhos. Eu sempre gostei de profissionalizar, de ensinar profissões, de ensinar a fazer

as coisas, eu gosto de mostrar como fazer. E, sem dúvida nenhuma, lidar com gente nova é uma alegria, porque renova muito. Intelectualmente, é muito mais instigante do que lidar na empresa, com um ambiente muito mais fechado, muito mais focado que, por sua própria natureza não se abre muito aos horizontes dentro da empresa; a empresa não está ali para isso. Ao contrário do mundo acadêmico, você está ali pra isso. Então, quando eu fiz o meu Mestrado, foi interessante, porque eu achei que eu ia lá pra aprender um programa de computador e eu fui lá pra aprender a estudar...

Eu procurei uma pessoa numa Universidade privada e disse que queria voltar a dar aulas, mas não sabia o que fazer. E ela respondeu: 'olha, eu tenho vaga no campus avançado, onde precisam de mestre e pessoas qualificadas, porque a gente vai pegar autorização e vai precisar para a certificação do MEC no ano seguinte.' E me ofereceu duas disciplinas básicas que eu nunca tinha dado.

E eu fui estudar essas disciplinas básicas que eram rede de computador e arquitetura de computadores. Passei o primeiro semestre estudando sozinho para preparar um curso de rede de computadores e outro de arquitetura de computadores. Quando eu estudei arquitetura de computadores, um disco que tinha um mega era um disco gigantesco, agora, eu tenho um giga num *pen drive*. Então, foi assim a minha aquisição de conhecimento nesse período. Foi fantástica. (DEPOENTE 15).

Jânio considera que a experiência favoreceu sua atuação como docente, de maneira a não precisar de outros tipos de ajuda para se desenvolver nesse campo.

f) Recomendações/Competências Necessárias

A principal recomendação de Jânio é melhorar o sistema de remuneração da área acadêmica. Ele afirma como principais requisitos, habilidades e competências: gostar de gente e ter bom relacionamento interpessoal, boa comunicação, boa visão das dinâmicas dos grupos e um pouco de ideologia, para se ter uma visão do papel do professor:

Eu acho que essa questão de gostar de gente, de bom relacionamento com o pessoal, boa comunicação, boa visão das dinâmicas dos grupos é necessária. E eu acho que tem que ter um pouco de ideologia. Ter uma visão de qual é o papel do professor no mundo porque tudo de bom que a gente quer para mudar a sociedade e a nossa vida, a gente vai conseguir por meio da educação. (DEPOENTE 15).

Estudo de Caso 4 – Judite

a) Caracterização da transição

Profissional sênior da área de Produção e Logística, que se dedica totalmente à carreira acadêmica, assumindo, até mesmo, cargo de coordenação.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

A entrevistada Judite (depoente 1 – Quadro 5) é graduada em Administração de Empresas e possui três pós-graduações, a saber: Administração da Produção, Finanças e Logística. Também possui Mestrado em Administração. Trabalha, desde 1980, na área de Administração da Produção e Logística e, em 2004, iniciou sua carreira acadêmica como professora de cursos de graduação em uma faculdade privada.

Resolveu ingressar na área acadêmica enquanto ainda trabalhava em uma empresa americana de confecção de aparelhos eletroeletrônicos, pois estava se sentindo limitada e sem autonomia para criar:

Fiquei na empresa três anos. Os americanos têm uma política muito interessante, mas é massificante. Você trabalha e tem de ser como eles determinam. Então, foi o que me frustrou. Eu tenho uma personalidade muito criativa; gosto de criar, gosto de inovar, e lá eu não estava podendo fazer esse tipo de atividade porque vem tudo pronto. Você recebe todos os procedimentos e não pode inovar. Você tem, simplesmente, de replicar como eles mandam, então, eles são os corretos. (DEPOENTE 1).

Judite acreditava que teria facilidade para a docência, pois sempre ministrava treinamentos nas empresas em que trabalhou e estava ansiosa por oportunidades em que pudesse ter maior liberdade de expressão:

E assim que eu terminei o meu MBA eu falei: ‘Gente, eu gostaria muito de lecionar porque sempre ajudei os meus colegas’. Eu explicava e eles falavam: ‘Nó! Judite, você, para treinamento, é muito boa. Você tem uma capacidade muito grande de sintetizar e passar o que é mais importante’. E aí apareceu uma vaga no jornal, eu me inscrevi e daí a um mês eu já tinha começado a lecionar. Comecei com uma disciplina. (DEPOENTE 1).

c) Transição e Estratégias de Carreira para a Transição

Judite explica que percebia que poderia contribuir com o meio acadêmico, em virtude de seu conhecimento e também tinha certo fascínio pela área da academia:

Eu percebia como uma coisa fascinante, como algo assim que eu queria desvendar, que eu queria descobrir. Eu queria atuar e achava que poderia contribuir pela minha carreira, pelos meus conhecimentos porque uma coisa é o que você percebe, o que você lê nos livros, e outra é a prática. Então, como eu já tinha estudado um pouquinho e percebia que a prática tem uma distância do que você vê na teoria, eu achava que poderia contribuir com o meio acadêmico. (DEPOENTE 1).

Ela afirma que sempre foi seu desejo atuar na área acadêmica por ser uma profissão muito gratificante:

Olho, eu percebo que é a profissão que você consegue ter um reconhecimento perpétuo. Em sala de aula, você cria um vínculo com os alunos e eles se recordam de você para sempre. Você vê um aluno crescer e ser grato pelo que você conseguiu passar, pela experiência de vida, pela disciplina que você passou. Eles te encontram e falam: ‘Olha Judite, eu hoje estou mexendo na área tal. Lembra quando você me falou aquilo?’. Então, assim, você fica quatro, cinco anos sem ver um aluno, você encontra com ele novamente... Isso não existe em profissão nenhuma. Você vê uma pessoa crescer, você acompanha aquele crescimento e você vê que aquele indivíduo é um indivíduo melhor. (DEPOENTE 1).

Judite explica que fez três pós-graduações para ter a oportunidade de lecionar:

Foi planejamento porque eu estudei. Eu fiz três pós-graduações e tive que procurar conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, eu estava com a prática. Então, senti em determinado momento: ‘Não, agora que eu terminei, acho que consigo contribuir’. Porque você precisa ter fundamentação teórica também. (DEPOENTE 1).

d) Comparação entre os Setores/Qualidade de Vida

Judite compara os dois segmentos e acredita que o mundo acadêmico proporciona muitas oportunidades de inovação:

Ele oferece oportunidades de você inovar, de você contribuir com o outro de uma forma construtiva e a cada dia você constrói alguma coisa. No meio empresarial, você faz isso, mas você acaba entrando em uma rotina. O que é interessante é assim: você contribui para um aluno e permite ele ir, aí vem outro, e você continua aquele processo de melhoria. Então, você vai crescendo, pegando novas técnicas. É claro que tem dia que você sai chateada (olha, hoje eu não dei a aula como eu queria), às vezes, acontece. (DEPOENTE 1).

Ela explica que o meio acadêmico também burocratiza e limita a iniciativa do professor:

Como limitação, no meio acadêmico, tem hora que você fica meio podado. Você tem um guia, *handbook*, que é uma instrução do que você tem que seguir, mas a gente nunca ficou presa assim, você vai além e eu sempre fui. (DEPOENTE 1).

A entrevistada também evidencia que não há um modelo de gestão como na empresa, o que dificulta a profissionalização das instituições de ensino:

Tem hora que parece que as coisas permanecem sem tanta modificação, você vê que não tem tanta inovação. Por esse mundo acadêmico hoje ter se tornado um negócio, eu vejo que ainda eles não conseguiram acompanhar o mercado na mesma velocidade que o meio empresarial consegue. Sinto muito falta de controle, de indicador, de gráfico, de número; isso eles não têm e eu não sei trabalhar sem isso. A gente acostuma na empresa, então eu sempre peço para criar os nossos controles. Criar gráficos, indicadores, todo esse negócio se desenvolvendo, então eu sinto muito essa limitação da parte de quem está gerenciando as instituições de ensino.

O meio acadêmico tem que entender que ele é um negócio e que ele precisa ser controlado, que precisa ter metas, aprender a explodir essas metas. (DEPOENTE 1).

Judite explica que a principal desvantagem de se dedicar somente ao meio acadêmico é distanciar-se da prática:

Porque você perde essa prática, né? Essa prática do dia a dia que você tem em empresas, os casos que todo dia acontece diferente para apresentar em sala de aula. Então, faz muita falta, principalmente para disciplinas que eu leciono que são extremamente práticas, você precisa desses casos. (DEPOENTE 1).

Em geral, Judite acredita que a área acadêmica e a área corporativa se completam:

Eu vejo que a parte acadêmica é totalmente complementada pela parte corporativa, então você não consegue dissociar. Um professor hoje que é só acadêmico, infelizmente não consegue contribuir adequadamente com os alunos, porque dependendo da disciplina que ele leciona, a experiência prática faz o *link* com a teoria. E apesar dessas empresas terem esse avanço todo, tinha hora que tinha teorias que eu precisava aplicar nos meus alunos e, às vezes, eu tentava fazer um laboratório na empresa também. Aconteciam as duas coisas. Laboratório tanto com os alunos quanto na empresa, então não dá para dissociar. (DEPOENTE 1).

Quanto à qualidade de vida, Judite diz que a atividade acadêmica não interferiu em sua vida pessoal, pois ela se dedica a esse processo com tanto amor que sua família não lhe cobra suas horas de dedicação:

O que eu fazia em casa era com tanto amor, tanto prazer, que a minha família via que eu estava ali satisfeita, feliz. Eu passava domingo o dia inteiro corrigindo provas, ia até tarde da noite, mas feliz. O que adianta você trabalhar o dia inteiro e estar infeliz onde você trabalha? Então, essa compatibilidade que você procura estabelecer entre família e docência é a satisfação pessoal. E sinto que meus filhos se sentem honrados quando têm contato com meus alunos, quando eles vão a uma colação de grau, quando conhecem 'fulano' porque eles vêem como é diferente a paixão que os alunos têm por mim. (DEPOENTE 1).

Judite explica também que é necessário o docente saber administrar bem o seu tempo e separar bem seus papéis:

Isso é muito particular porque a família, pode influenciar positiva ou negativamente tanto no meio empresarial quanto no acadêmico. Se você não souber discernir o tempo para cada coisa, cada atividade pode influenciar. (DEPOENTE 1).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Judite diz que o principal desafio que teve de enfrentar no início de sua carreira foi a conciliação do tempo da faculdade com a empresa:

Eu tive de conciliar, ser organizada mais que tudo, porque eu tive que separar o horário para conseguir mexer com a parte acadêmica, sem interferir no lado profissional. A minha estratégia de aula é sempre ser muito prática, eu lia muito, muita teoria, e pensava: ‘mas os alunos, eles precisam do quê?’

Quase saí, mas isso não durou nem um dia. Foi chegar à faculdade e conversar com o coordenador e com os alunos. E o coordenador falava: ‘Judite, pelo amor de Deus, você não pode fazer isso, pensa nisso, pensa naquilo.’ Foi aquela questão assim, de você estar estafada. (DEPOENTE 1).

Ela conta que a estratégia que utilizou para ingressar no meio acadêmico foi somente responder a um anúncio e participar de um processo seletivo em que teve de ministrar uma aula para uma banca:

Eu entrei por um processo seletivo porque nessa faculdade você tinha que ministrar a primeira aula. Então, eu lecionei e me falaram assim: ‘Olha, vai uma pessoa para assistir a sua aula. “Vai um coordenador do curso e uma pessoa de RH.’ Eu falei: ‘Tudo bem.’ De repente, tive quinze minutos para dar uma aula, aí, quando eu acabei veio um senhor para conversar comigo e eu jurava que ele era de RH, ele falou assim: ‘Eu sou o coordenador do curso, eu gostaria de saber da sua disponibilidade à noite.’ Eu respondi: ‘Eu tenho disponibilidade.’ Aí ele falou: ‘Então tá. Eu tenho uma disciplina para você.’ (DEPOENTE 1).

A entrevistada não optou somente pela área acadêmica, apenas porque ainda não consegue se sustentar financeiramente:

Eu optaria pela área acadêmica, pela paixão, pois é muito mais gratificante. Ver a pessoa se transformar, ver que você contribuiu um pouquinho. E a gente aprende o tempo inteiro. Esse relacionamento é um relacionamento totalmente construtivo que, às vezes, você não percebe no meio empresarial, porque tem tanta disputa...

Pelo menos na relação aluno/professor você não tem disputa. Você só tem crescimento. E assim, no meio acadêmico, fazendo bem o meu trabalho, o que me importava era o meu relacionamento com os meus alunos. Então, eu apresentando um resultado positivo como eu sempre apresentei, não tinha essa questão de disputa. (DEPOENTE 1).

Judite diz que o principal facilitador que percebe na atividade acadêmica é a sua experiência profissional do mundo corporativo:

Olha, a facilidade que eu vejo na execução da minha atividade é pela experiência que eu já tive. (DEPOENTE 1).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Judite relaciona como principais requisitos, habilidades e competências a formação acadêmica convencional, a experiência prática, a capacidade de relacionamento interpessoal, a humildade, a dedicação e o interesse pelo autodesenvolvimento:

A titulação, não tem como você fugir disso. Você precisa ter uma titulação mais a experiência prática. Eu tenho passado por alguns processos seletivos de docentes e o que eu vejo é que tem sido cada vez mais difícil você conseguir ter um profissional à disposição ou profissional com tempo disponível que tenha as duas coisas, que tenha titulação e que tenha experiência prática.

Eu vejo que também o relacionamento interpessoal. O docente tem que ter humildade. Ele estudou, ele tem um conhecimento, mas ele não é onipotente. E outra questão que eu vejo também é que ele não pode considerar aulas como aquela questão de: 'vou dar aula, mas é um bico' e, infelizmente, você ouve muito isso ainda: 'vou pegar umas aulinhas aqui porque essa matéria eu domino, então, nisso daqui eu vou me dar bem'. A docência não pode ser considerada como um bico. Então, é o que eu digo para os professores: não considerem a docência dessa forma.

Exatamente! É a questão da relevância. Ele pode até gostar do que faz e fazer um bico porque gosta, mas aquilo tem que ser importante, então ele tem de ter um tempo para os alunos, um tempo para a faculdade.

Reciclagem. Você tem de fazer constante reciclagem, pessoal e das suas aulas. Não adianta você ter lá todas as aulas prontas e chegar novas turmas e você vai dar as mesmas aulas. Isso não adianta. Então, o professor tem de conseguir se reciclar. Ele pode ter experiência prática, pode ter a titulação, mas ele tem de saber transmitir, transferir os seus conhecimentos para os alunos, contagiar, empolgar os alunos. É muito difícil hoje você ter um professor com todas essas competências. (DEPOENTE 1).

A principal recomendação de Judite relaciona-se ao fato da falta de visão gerencial das entidades de ensino, tendo em vista que as escolas estão se tornando um negócio e precisam profissionalizar sua gestão.

Estudo de Caso 5 – Maria Antônia

a) Caracterização da transição

Gerente da área de Recursos Humanos, realizando transição parcial para a área acadêmica, na área de Saúde e de Administração.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

A entrevistada Maria Antônia (depoente 9 – Quadro 5) é graduada em Psicologia com Mestrado em Engenharia da Produção com ênfase em Psicologia das Organizações. Possui dois cursos de pós-graduação: Gestão Hospitalar e Psicologia Médica. Trabalhou em grandes empresas e em um hospital como Gerente de Recursos Humanos. Atualmente, ministra aulas nos cursos de Administração, Enfermagem, Nutrição e Biologia, com disciplinas de Psicologia. Também ministra aulas nos cursos da área de saúde na pós-graduação de uma faculdade privada.

Sempre teve inserções no meio acadêmico, por meio de palestras nas instituições que a convidavam, mas decidiu ingressar no meio por se sentir um pouco decepcionada com a cultura do mundo corporativo, e entendeu que poderia contribuir de alguma forma:

Primeiro porque eu estou cansada de gente ruim. Estou cansada de criticar que o pessoal não tem informação, que não tem cultura, que ainda não sabe que isso não é bom. Então pensei duas coisas: primeira, se eu posso criticar eu também tenho que ajudar, então sinto que faço parte do processo, como se eu estivesse ensinando, ainda mais na área da saúde que é a minha predileta. Não aceito ninguém falar mal, só eu posso falar da saúde, tipo assim filho meu, então eu acho que estando dentro, posso criticar mais eu vou ajudar, vou mudar, ao invés de só criticar e ‘virar as

costas'. (DEPOENTE 9).

c) Transição e Estratégias de Carreira para a Transição

Maria Antônia diz que sua transição para a área acadêmica foi opcional, e essa decisão foi crescendo gradativamente:

Foi uma opção. Uma opção que foi crescendo lentamente. A primeira vez que eu tive uma porta aberta foi na escola técnica federal. Aí, depois, eu percebi que eu tinha algumas possibilidades na pós-graduação. As palestras estavam começando a surgir com convites muito intensos e eu não queria só plantar a semente, pois nas palestras você vai e fala para 70, 80 pessoas e pronto. Eu queria um convívio maior. Eu queria estreitar, fazer parte do mundo que eu tanto critiquei. Então, eu comecei a conversar etc. Depois eu fiz uma participação com uma amiga em uma faculdade da área de saúde. (DEPOENTE 9).

A entrevistada diz que iniciou a docência nos cursos de enfermagem, pois adora a área de saúde:

Iniciei ministrando aulas nos cursos de Enfermagem. Atualmente, também nas turmas de Farmácia e Nutrição e no ano passado também eu ministrei aulas nas Ciências Biológicas. A saúde é a minha paixão, realmente sou apaixonada. Eu amo CTI e bloco cirúrgico. Então, todo mundo que gosta do que a gente faz consegue passar isso de outra forma. (DEPOENTE 9).

Ela também explica que sua transição para a área acadêmica foi planejada:

Eu tinha que ter embasamento, aí eu falei: “até tanto tempo eu me permito estar na corporação” e planejei fazer o Mestrado. Meu objetivo era estar agora neste ano, 2008, iniciando meu Doutorado. Como não foi possível, mudei para o próximo ano. (DEPOENTE 9).

d) Comparação entre os Setores

Maria Antônia compara os dois setores e diz que o mundo acadêmico proporciona mais qualidade de vida, mas que, no mundo empresarial, há mais autonomia, e as relações são mais transparentes:

Positivo do empresarial é a autonomia, o *status*. A empresa investe em você, a remuneração é melhor. Já na academia, é a qualidade de vida. Positivo do acadêmico é a flexibilidade muito maior de horário e tempo. A remuneração não é garantida, eu percebo nos professores muitas incertezas, tipo 'eu não sei quanto eu vou receber'. Eu vejo muito professor que não tem nem ideia de como é essa questão, e isso não acontece na empresa, lá é preto no branco. (DEPOENTE 9).

Além disso, Maria Antônia percebe o meio acadêmico com pouca sintonia:

O que eu tenho percebido até então é que o mundo acadêmico tem pouca sintonia. Não tem grupo de estudo e o encontro dos professores é muito rápido. São 5 minutos pra lá, 10 para cá, e esse período é muito confuso porque todo mundo quer falar com todo mundo. Falta o entrosamento que a empresa te dá porque a empresa faz assim: 'vamos fechar a porta aqui e fazer uma reunião'. Falta um olho no olho, até mesmo com os pais dos alunos. (DEPOENTE 9).

Quanto à qualidade de vida, ela acredita que consegue administrar melhor o seu tempo entre atividade profissional e pessoal:

Ficou a questão do desligar do trabalho. Eu não fico mais 24 horas ligada no hospital para saber se teve vazamento ou não teve, para saber se o oxigênio foi entregue ou não foi porque o meu RH era mais administrativo e operacional, que tudo sabe?! Então, eu tinha que saber tudo que estava acontecendo. Se alguma pessoa faltou, se no setor tal aconteceu isso, eu era muito envolvida. Tinha normas da diretora geral, mas durante um bom tempo, eu era mais assessora dela do que qualquer coisa, então, eu tentava estar sempre bem atuante na gerência.

[...] você trabalha e vai assistir sessão da tarde e, depois, fico com meu filho que tem quatro meses... (DEPOENTE 9).

Ela explica que a atividade de docente favoreceu sua relação familiar, apesar de seu marido pensar que ela teria de ter muito mais tempo disponível:

A atividade docente beneficiou minha relação familiar. Mas meu marido achou que iria mudar totalmente e não mudou tanto assim, porque eu fico no computador. Eu dou a liberdade aos alunos de me telefonarem. E ele achava que meu celular não ia mais tocar. Porque ele tocava de manhã, à tarde e à noite, e meu celular ainda toca e os e-mails triplicaram. Contudo, eu vou lá e brinco com meu filho. Volto e corrijo uma prova; então dá a impressão de que tem mais qualidade de vida, mas não é bem verdade. (DEPOENTE 9).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Maria Antônia diz que usou as empresas que trabalhava para fazer algumas inserções no mundo acadêmico:

Eu já tinha pequenas participações, o tempo todo eu estava “colada” em uma faculdade particular. O tempo todo assim, nessa parte acadêmica, porque a Gerência de Recursos Humanos lá sempre me permitiu um trânsito e uma autonomia grandes. (DEPOENTE 9).

A entrevistada explica que adotou, como sua principal estratégia, a capacitação por meio dos estudos:

Priorizei meus estudos. Primeiro, eu tive que realmente traçar minhas metas; então, eu tinha que ter um conhecimento de administração, em relação à administração do tempo e planejamento estratégico. Aí, eu percebi que não adianta querer sonhar. Eu tinha que colocar no papel as dificuldades e senti que tinha que estudar. Foi quando entrou a competência do planejamento estratégico e a visão da qualidade. (DEPOENTE 9).

Maria Antônia optou pelo mundo acadêmico, pois já teve experiência como empresária e não se adaptou:

Eu fui direto para o mundo acadêmico, pois eu já tive negócio próprio. Já tive um

restaurante, já trabalhei com meu pai em óticas e depois montei um restaurante grande. Então, eu “peguei na marra” esse outro lado empresarial. Mas esse negócio de ser dono só dá dor de cabeça; aí eu falei ‘nunca mais quero ser dona, quero ser funcionária’. Daí, eu já estava bem certa de que a minha passagem seria por dois mundos e um deles seria o acadêmico. (DEPOENTE 9).

Ela, contudo, pretende permanecer nas duas áreas, tanto na acadêmica como na empresarial:

As duas coisas: atuar no mundo corporativo e acadêmico. Porque senão vou cometer o mesmo erro, aliás, nem cometi, mas a que a minha formação me conduziu antes. Eu vou criticar o mundo, sem saber a distinção entre um e outro, então eu não posso, tenho que estar nos dois.

Continuar no meio acadêmico, entrar no Doutorado e resistir à tentação do corporativo, porque tem hora que o corporativo tenta demais. (DEPOENTE 9).

E enfatiza que o bom profissional deve permanecer com as duas atividades:

Eu acho que um bom profissional não pode estar em um só, e se ele está, isso tem que ser temporário; ele não pode permanecer em uma área somente. (DEPOENTE 9).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Maria Antônia enfatiza que é necessário o profissional se preocupar com o aumento de seu nível de conhecimento para obter melhores condições de trabalho no mercado:

Eu me preocupo muito com as pessoas quando acham que possuem uma graduação, uma pós-graduação e está bom. E isso está acontecendo demais, isso vai só caindo o nível porque a pessoa “estaciona” como profissional. (DEPOENTE 9).

Quanto às competências, Maria Antônia relacionou como principais atributos a humildade, a liderança, a habilidade de trabalhar em equipe e o foco em metas e resultados:

Tem que estar atento. Tem que ter humildade, liderança, trabalho em equipe, focar em metas e resultados porque senão ele não sabe aonde tem que chegar e se perde. (DEPOENTE 9).

Evidenciou, também, que é necessário investir em educação:

[...] eu quero fazer o Doutorado para ter um leque maior no mundo acadêmico... (DEPOENTE 9).

Estudo de Caso 6 – Wesley

a) Caracterização da transição

Profissional da área de Sistemas, transitando parcialmente e de forma planejada para a docência, conciliando com consultoria

b) Trajetória Profissional Pré-transição

O entrevistado Wesley (depoente 18 – Quadro 5) é graduado em Engenharia Civil com especialização em Sistemas e Mestrado em Tecnologia da Informação. Começou a trabalhar muito jovem como professor particular e posteriormente trabalhou em banco e como estagiário na área de Engenharia. Relata que teve a oportunidade de ingressar na área de Sistemas e, atualmente, possui vínculo empregatício com uma empresa de engenharia na área de Tecnologia da Informação.

Comenta que sempre percebeu a área acadêmica de forma positiva e que desde muito cedo conseguiu atuar em muitas áreas, devido ao seu perfil eclético:

Eu sempre gostei do mundo acadêmico. É difícil apresentar uma cronologia da

minha vida profissional porque não tem. Se você olhar minha vida profissional ela é parecida com um tronco

o cheio de galhos, então eu nunca fiz uma coisa só, eu sempre fiz várias coisas ao mesmo tempo. Eu não tenho, por exemplo, 12 horas de trabalho no dia, às vezes, tenho 20, 21 horas por dia. Eu durmo muito pouco, então eu consigo desenvolver o que as demais pessoas não conseguem. Então, fica difícil eu dar uma cronologia assim da minha carreira, não tem, eu não consigo. Durante muito tempo, as coisas se sobrepõem, e eu me sinto bem assim, eu não consigo fazer uma coisa só, isso me entedia. (DEPOENTE 18).

c) Transição e Estratégias de Carreira para Transição

Wesley explica que planejou sua transição para a área acadêmica, pois, apesar de se sentir muito atraído pela atividade de ensinar, não consegue fazer algo sem planejar e decidiu fazer um Mestrado:

Durante um período, eu trabalhei como diretor de informática na prefeitura de uma cidade da grande BH. Durante esse período, eu tive contato com uma superintendente que estava fazendo Doutorado em uma universidade pública de acordo com o meu perfil, ela sugeriu: “por que você não vai fazer um Mestrado?” E como eu não consigo trabalhar sem antes planejar, sem antes estudar e sempre tive essa característica investigadora mesmo, claro que até um pouco por causa da formação que eu tive no segundo grau, aí eu resolvi fazer. (DEPOENTE 18).

Comenta que recebeu um convite de seu irmão que coordenava um curso de Matemática em uma escola de segundo grau e considerou essa experiência muito positiva para sua carreira. Wesley enfatiza que aceitou o convite por prazer, pois estava trabalhando em uma empresa e não foi lecionar por necessidade. Além disso, explica que consegue separar bem os dois papéis do mundo corporativo e acadêmico:

Foi um convite, o meu irmão era coordenador de Matemática em um colégio de ensino técnico e estava precisando de um professor. Na verdade, naquela época eu estava trabalhando, eu não fui lecionar porque eu precisava lecionar. É diferente. Eu fui por prazer. O dia que eu tiver que lecionar para transformar essa atividade em meu “ganha-pão” perde a graça. Eu não consigo mais fazer isso. Então, enquanto eu conseguir associar bem as duas coisas, para mim estará ótimo. Aí, eu aceitei e fiquei dando aula para o segundo grau em um curso técnico e achei sensacional. (DEPOENTE 18).

d) Comparação entre os Setores/Qualidade de Vida

Wesley explica que são dois mundos distintos, mas com uma grande interface entre si:

Olha, são dois mundos totalmente distintos. No entanto, eles têm uma interface muito grande. Tanto um quanto o outro ainda têm dificuldades de visão. O que tem de positivo e negativo é que querendo ou não, por serem complementares, um é produto do outro, e a partir do momento que existe esse tipo de relação, existe uma tendência natural de estreitamento, que permitiria que ambos crescessem bem. (DEPOENTE 18).

Como desvantagem, Wesley cita o acúmulo de burocracia na academia, o que dificulta o desenvolvimento dos projetos:

É essa dificuldade que a gente tem para conseguir as coisas em tempo hábil. Essa, pra mim, é a maior dificuldade. Aquela coisa de: “fulano, eu preciso disso aqui pra poder desenvolver uma boa aula, vou passar para fulano, que passa para o outro, que manda para o outro”. Então, às vezes, um sim ou um não demora dois meses. (DEPOENTE 18).

Ele também aponta, como ponto negativo, o sentimento de superioridade do docente em relação a outros profissionais:

E o negativo do mundo acadêmico é essa coisa da empáfia que existe entre os acadêmicos de achar que eles se bastam, e que eles produzem e quem está lá fora vai usar o que eles produzirem. E eles não gostam de interagir muito, aquela coisa do pedestal fechado em determinado espaço, onde as pessoas, para poderem conversar, falar, têm que pedir permissão e marcar hora com antecedência. (DEPOENTE 18).

Por outro lado, Wesley percebe o mundo corporativo como desafiador e oferecendo muitas perspectivas de crescimento profissional, o que o motiva:

Sim, vejo muitos desafios no mundo empresarial. Principalmente agora com essa mudança toda. Não é nem tanto o dinheiro, pois não é o dinheiro que me move. Os desafios são as coisas que eu consigo conquistar. O dinheiro, pra mim, é consequência, ele não é o objetivo e nunca foi. Então, tem um mercado novo e eu estou querendo entrar nesse mercado. “O que eu preciso fazer?” e “Quais são as estratégias que eu vou usar?” Isso me move. (DEPOENTE 18).

O entrevistado afirma que a qualidade de vida fica comprometida, em virtude do volume de trabalho que se tem fora do horário da sala de aula, e isso interfere muito na vida da família:

Porque exige muito da gente, enquanto profissional desse mundo. Diferentemente da empresa, não basta eu terminar o meu trabalho e ir para casa, sempre há um serviço adicional. Mesmo que eu vá apenas com alguma preocupação para poder discutir e bater um papo com a minha esposa. Eu sempre levo alguma coisa pra fazer em casa ou a maior parte das coisas. Temos que preparar aula, corrigir provas e acabo perdendo os finais de semana também. Então, hoje, isso é a minha maior dificuldade. A minha sorte é que a minha esposa também é professora. (DEPOENTE 18).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Wesley explica que o principal desafio que teve de enfrentar foi tentar entender a “cabeça do aluno”, em virtude das diferenças na formação da personalidade das pessoas:

Acho que meu maior desafio foi entender a cabeça do aluno, do adolescente. Porque é muito diferente das pessoas que a gente está trabalhando dentro do ambiente profissional. Esse é o maior desafio. Tentar achar um ponto de equilíbrio das coisas que eu penso, da forma que eu penso, e transmitir aos alunos. Porque a gente tem muita diferença cultural, criações diferentes, então adequar isso, ajustar a isso, é difícil. (DEPOENTE 18).

O entrevistado diz que apesar de gostar de planejar, permanece atento às oportunidades e deixa os fatos se desenrolarem naturalmente. Assim, considera que sua estratégia para ingressar no mundo acadêmico foi um tanto natural. E como sempre se identificou com a atividade de docência sempre teve oportunidades na área:

Eu permito fluir, pra mim tudo flui do mesmo jeito. Eu deixo as coisas acontecerem, eu acho que quando a gente cria determinadas resistências pode ser que coisas boas aconteçam, pode ser que não. Mas se a gente deixa as coisas acontecerem da forma que tem que acontecer, a gente só vai adaptando e fazendo ajustes.

Praticamente, a primeira coisa que eu fiz na minha vida foi ser professor, então, não teve jeito. É o que eu falo: está no sangue, é diferente de eu me transformar em um professor. (DEPOENTE 18).

Ele pretende continuar nos dois segmentos, mas optando por disciplinas que sente prazer em ministrar e sendo mais seletivo:

E por fazer da docência um prazer de lecionar, então escolher umas duas ou três disciplinas, no máximo, que eu goste muito de dar aula, e que esteja envolvido com o que eu faço, para eu poder dar uma aula de qualidade. (DEPOENTE 18).

E afirma que nunca pensou em abandonar o mundo corporativo:

Eu nunca pensei nisso, eu nunca pensei em deixar o mundo empresarial. (DEPOENTE 18).

Wesley acredita que a academia proporciona melhores condições para a pessoa investir em seu desenvolvimento profissional:

É o tempo que a gente tem pra poder se qualificar. O mundo empresarial te cobra qualificação e você tem que se desdobrar para poder consegui-la. No mundo acadêmico, você consegue dispor de algum tempo ainda para isso. (DEPOENTE 18).

Ele também explica que há maior abertura no segmento acadêmico que facilita a troca de experiências entre os dois setores:

De positivo é o que hoje há uma abertura muito grande, as próprias pessoas que estão formando são pessoas mais novas, com ideias mais novas também, que

conseguem lidar melhor com a necessidade do mercado. (DEPOENTE 18).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Wesley recomenda que as universidades se aproximem do meio acadêmico, pois as empresas já perceberam essa necessidade, e esta aliança será benéfica para todos. Afirma, ainda, que isso precisa ser desenvolvido aqui no Brasil:

E as empresas estão vendo que existe a necessidade de investir no mundo acadêmico. Porque o crescimento todo passou por isso. É a integração da empresa com escolas mesmo, e isso ainda precisa ser desenvolvido aqui no Brasil. Ainda não está muito clara essa relação. (DEPOENTE 18).

O entrevistado cita que o professor precisa ter como habilidade e competência a curiosidade, a paciência, o pulso firme e a atuação como um mentor para o aluno. Além disso, ele precisa investir em seu autodesenvolvimento:

Tem que ser uma pessoa bem desenvolvida, curiosa, paciente e tem que ser uma pessoa que tem o pulso firme, em função do próprio perfil dos alunos que, na verdade, querem alguém que cobre e que fale o que pode e o que não pode. Que tenha a autoridade que eles não tiveram em casa, então, eu acho que isso está faltando. É saber diferenciar porque uma coisa é você ser amigo, outra coisa é você ser conselheiro. Eu acho que hoje a gente precisa mais de um conselheiro do que de um amigo. As empresas hoje estão usando o termo “mentor”. Então, tem que ser mais mentor do que um amigo. A coisa do professor amigo existia na minha época. Então, eu acredito que um professor hoje pode até ser amigo, mas depois que ele deixar de ser professor. E quando a gente é professor tem que estabelecer esses limites. É uma característica, uma competência que ele tem que ter, porque não é todo mundo que tem. Determinadas coisas você pode até desenvolver, mas outras não. (DEPOENTE 18).

Estudo de Caso 6 – Eduardo

a) Caracterização da transição

Foi gerente de Marketing de empresas nacionais de grande porte e trabalhou no exterior em uma grande empresa de consultoria na área de Estratégia e Inteligência Competitiva.

b) Trajetória Profissional Pré-transição

O entrevistado Eduardo (depoente 4 – Quadro 5) é graduado em Economia por uma grande universidade pública mineira e possui MBA (*Masters of Business Administration*) Executivo em Marketing e Mestrado em Administração por uma grande universidade privada mineira. Trabalhou durante 13 anos no mundo corporativo e nos últimos dois anos optou somente pela carreira de consultor e professor de pós-graduação. Ministrou aulas na graduação durante três anos e, atualmente, prioriza os cursos *lato sensu*. Possui uma carteira de clientes de bom nível e está convicto de que não pretende ter vínculos empregatícios, apesar de receber propostas tentadoras. Trabalhou em empresas de ponta no Brasil e também fora do Brasil.

Trabalhei no setor de energia, que foi o meu primeiro trabalho até antes de formar, depois fui para a área de construção civil, na área de planejamento e controle. Saí e fui para uma grande empresa na área de logística de transportes ferroviários. Depois, trabalhei em outra grande instituição, na área de estruturação de projetos em assessoria a empresas. Depois, fui para o setor de telecomunicações, fiquei três anos, saí e fui para o setor financeiro. (DEPOENTE 4).

Naquele momento, percebia o mundo acadêmico como distante da realidade do mundo empresarial:

Percebia o mundo acadêmico distanciado da realidade das empresas, e um mundo um pouco afastado, meio alienado, cheio de gente discutindo “conto da carochinha” e não sabendo o que estava acontecendo ali no mundo real. (DEPOENTE 4).

c) Transição e Estratégias de Carreira para Transição

Eduardo explica que, em virtude do seu perfil, considerou mais estratégico planejar o seu papel mais como um mentor ou um consultor:

Depois de seis anos no mercado, eu planejei e pensei uma estrutura para que eu começasse a atuar como sempre quis dentro das empresas, sendo um mentor, uma pessoa com senso crítico, com senso de contribuição. Às vezes, como executivo, não dá para fazer isso porque a empresa não vê com bons olhos pessoas muito críticas e que “dão pitaco” em outros assuntos que não sejam assuntos da sua diretoria. (DEPOENTE 4).

O entrevistado explica que, como ainda tinha pouco tempo de mundo corporativo, planejou adquirir mais experiência em outros setores, antes de fazer sua transição para o mundo acadêmico e optar pela área de consultoria:

Houve um planejamento. Quando completei seis anos trabalhando em empresas conclui que tinha que permanecer pelo menos mais quatro anos no mundo executivo e migrar de setor, para que eu pudesse ter certa bagagem e experiência corporativa. Aí, eu passei por setores de energia, grandes setores de construção civil, de logística e, depois, setor de telecomunicações financeiro, para que eu pudesse ter mais bagagem para tomar a decisão de sair e também para juntar dinheiro. (DEPOENTE 4).

d) Comparação entre os Setores/Qualidade de Vida

Eduardo explica que o desafio de permanecer conectado permanentemente ao conhecimento mais recente é limitado no mundo corporativo, que se descuida das pesquisas acadêmicas:

É o desafio de ficar conectado com o que acontece de mais novo, com as principais ideias, com o que se produz, com as novas possibilidades de interpretação de problemas velhos e problemas novos. E esse oxigênio do conhecimento na corporação, muitas vezes, fica limitado e a gente não consegue, não tem essa liberdade e, na maioria das vezes, não tem nenhum incentivo e o que é pior, às vezes é mal-interpretado. (DEPOENTE 4).

Ele explica que existem mais recursos financeiros no mundo corporativo e quando se acredita que um projeto é bom para a empresa, o processo de tomada de decisão para viabilizar a ideia é mais ágil:

Na academia, não tem tanto dinheiro como no setor empresarial. Nas empresas boas, a gente tem mais recursos para fazer projetos, para dedicar ao que a gente quer no que pensamos que é melhor para a empresa. E no mundo acadêmico, você precisa ficar o tempo todo provando que determinado projeto é bom e que vai incrementar o conhecimento de alguma área, e você tem que ficar provando o tempo todo e buscar patrocinador. Essa é a principal diferença. (DEPOENTE 4).

O entrevistado sintetiza, dizendo que o professor, de modo geral, é solitário e que pode viver uma vida inteira dessa forma, enquanto, na empresa, há um maior senso de pertencimento:

Quando você está na empresa, você tem o senso de pertencimento, de coesão muito maior; os projetos são mais alinhados, você tem uma orientação sobre o que esperam de você e como você vai contribuir. É um time mais coeso e você se sente mais integrado, você tem um grupo, você tem uma gente sua. E no mundo acadêmico, professor é muito solitário: se ele quiser viver e ganhar dinheiro solitário ele pode. Produz artigo e publica; e um profissional bom ganha dinheiro, dá aulas e é convidado sempre. E muitos fazem isso sozinhos, apesar de alguns projetos se complementarem. Mas professor, de modo geral, é muito só e se ele dá aula em vários lugares, aí que ele nem sabe mais e troca tudo. Mas, de modo geral é bom, pois ele tem autonomia, pode atuar como consultor, tem tempo para se dedicar a assuntos diferentes que na empresa ele não teria, e consegue ficar mais integrado consigo mesmo, com a atuação acadêmica. (DEPOENTE 4).

Quanto à qualidade de vida, Eduardo diz que, durante o período de titulação, o mundo acadêmico exige muito do profissional e que alguns rompimentos familiares podem ocorrer, mas que também no mundo empresarial isso pode acontecer se o profissional não tiver bom senso e autocontrole:

O mundo acadêmico nos exige muito tempo, principalmente no período de titulação, e aí alguns rompimentos ocorrem porque a pressão por resultados é muito grande. Mas isso ocorre também nas empresas; se o profissional não tiver um senso de autocontrole, acaba sendo “engolido” em qualquer circunstância. (DEPOENTE 4).

E acrescenta que, se o profissional trabalha no mundo corporativo e tem também a função de professor, poderá ter muitos conflitos, pois as organizações não estão dispostas a compreender as atribuições exigidas de um professor:

Se ele for executivo, existe muito conflito porque são muito poucos os gestores que entendem que ele tem dedicar tempo para a academia, para as aulas e para a produção intelectual. (DEPOENTE 4).

E complementa que a família também fica prejudicada:

Acredito que a família também fica prejudicada porque aí a pressão é grande dos dois lados. (DEPOENTE 4).

e) Desafios e Facilidades da Transição

Eduardo explica que seu principal desafio foi adotar uma postura de humildade e disciplina:

Eu tive muitos desafios nessa mudança de rumo e de foco, mais do que inteligência e maturidade intelectual, porque eu sempre fui autossuficiente; no mundo corporativo eu sempre li, estudei, elaborei sozinho, precisava só de refinamento e não de ensinamento. Mas o principal desafio foi a minha humildade e a disciplina porque na academia tudo que a gente faz é insuficiente e pode sempre ficar melhor. Então, a gente tem que ter muita disciplina, muita perseverança, muita humildade e caminhar, às vezes, sozinho, sem a marca de uma grande empresa no seu sobrenome. E essa marca, no nosso mundo capitalista, abre muitas portas e quando você não a tem, é mais complicado. As pessoas não te recebem, parece que você fica temporariamente sem identidade corporativa, fica solto no mundo, sozinho, largado e abandonado. (DEPOENTE 4).

Além disso, Eduardo diz que teve de aprender a desenvolver produção intelectual, pois, na área acadêmica, exteriorizar o conhecimento é um valor:

E o meu maior desafio mesmo foi minha competência ser medida por meio da produção intelectual. Tem uma pressão muito grande na academia para além de estudar e entender, de produzir artigo, de exteriorizar o conhecimento. Isso aí é uma pressão muito grande com a qual eu tive que aprender a conviver, mas que deu certo. (DEPOENTE 4).

Também explica que investir em atualização sistemática é imprescindível para fundamentar seu conhecimento:

E sempre ficar atualizado com o que existe de melhor na sua área para fundamentar o seu conhecimento. (DEPOENTE 4).

Como estratégia para se inserir nesse novo segmento, investiu em sua capacidade de comunicação e em autoconhecimento:

Bom, aí eu tive que exercitar bastante a minha boa comunicação e investir muito em neurolinguística e em autoconhecimento. Também fiz quase quatro anos de terapia, tanto de Psicologia Analítica quanto de Psicanálise e tive que desenvolver bastante a humildade.

Sempre tive a lucidez de que isso me demandaria muito esforço, muita paciência, dedicação, humildade e muito amor, enquanto projeto de vida. (DEPOENTE 4).

Eduardo afirma que não pretende se dedicar exclusivamente à área acadêmica, pois o equilíbrio entre as duas áreas é essencial:

Eu não consigo ficar só dedicado à academia, pois além de ir no mundo do conhecimento e das ideias eu tenho que dar um senso de utilidade e praticidade; e esse senso está no mercado. Então, ficar só na academia ou só no mercado, para mim, não é o que quero. O equilíbrio está no meio: 50% para um e 50% para o outro; esse é o meu mundo ideal. (DEPOENTE 4).

Como principais facilitadores, Eduardo cita independência e tempo para se dedicar aos estudos:

Como facilitador, eu cito a minha independência. Sinto-me privilegiado por poder escolher o projeto do qual quero participar e as turmas em algumas escolas onde eu quero dar aula. Isso é maravilhoso! Ter tempo para me dedicar aos estudos é muito positivo. (DEPOENTE 4).

f) Recomendações/Competências Necessárias

Eduardo cita, como principais habilidades e competências do docente, a comunicação verbal e escrita, a postura corporal, a fundamentação teórica, a segurança e a constante busca pelo conhecimento e pela pesquisa:

Excelente comunicação verbal e escrita, visual, postura corporal e fundamentação teórica. A segurança de um bom consultor, de um bom professor, vem do seu empenho, da sua comunicação, da leitura em manter o espírito de pesquisador, para que ele possa cumprir com a expectativa que se faz em torno dele. Aí, ele tem que estudar muito e tem que manter sempre uma visão do todo contextualizando, vendo como algumas empresas estão atuando, para poder trazer uma orientação mais depurada para a classe. (DEPOENTE 4).

A principal observação destacada por Eduardo refere-se ao sentimento de pertencimento que era maior quando estava em empresas e também o aspecto salarial que é muito menor no mundo acadêmico.

Análise Comparativa dos Estudos de Casos

Dentre os dez casos estudados, cinco fizeram transição total, embora com dedicação parcial à docência – Rosana, Hamilton, Jânio, Eduardo e Wesley –, considerando que também passaram a atuar em consultoria ou se direcionaram para o empreendedorismo. Roberta e Judite realizaram a transição total e conciliam a docência com a coordenação acadêmica. Edgar realizou a transição total e se dedica integralmente à área acadêmica, porém não assume cargos de coordenação, até o momento. E dois fizeram a transição parcial – Mário e Maria Antônia – já que permanecem trabalhando em empresas (quadro 6).

Poucos gerentes docentes transitaram de forma planejada, mas a maior parte adaptou-se bem ao ambiente acadêmico, considerando bem-sucedida essa transição e, de modo geral, o seu desempenho em sala de aula tem sido bem avaliado. Aqueles que fizeram a transição de modo planejado consideram, entretanto, que isso os ajudou bastante.

Quadro 4 – Comparativo de Casos no que se Refere à Transição de Carreira

Estudo de caso	Caracterização da transição	Trajatória profissional pré-transição	Motivos da Transição	Tipo de transição e forma de inserção	Transição e estratégias de transição	Aspirações
Caso 1 Roberta, 28 anos	Transição planejada e total da gerência, em uma importante instituição bancária, para a docência, em escola técnica de nível superior.	Bacharel e mestre em Administração. Trabalhou em banco.	Apesar da rápida ascensão na empresa financeira, sentia que o aprendizado que obteve não estava sendo aproveitado devidamente. Na época da graduação, participava de programas de Iniciação Científica e de monitoria. Recebia comentários dos professores sobre sua aptidão para a docência.	Transição e dedicação totais – docência e coordenação.	No momento da tomada de decisão, o contexto social atuou tanto como inibidor quanto como estimulante. Aproveitou sua rede de contatos, consolidada desde a graduação, para conseguir as indicações	Fazer Doutorado.

Estudo de caso	Caracterização da transição	Trajatória profissional pré-transição	Motivos da Transição	Tipo de transição e forma de inserção	Transição e estratégias de transição	Aspirações
					necessárias.	
Caso 2 Edgar, 44 anos	De profissional no mercado varejista a gerente nacional e de professor na área de vendas a professor universitário, fazendo total transição para a docência.	Graduado em Comunicação, especialista em Recursos Humanos e mestre em Administração.	Começou a buscar respostas aos seus questionamentos corporativos no mundo acadêmico. Motivado por seu desejo de ensinar, decidiu dedicar-se apenas à Academia.	Transição e dedicação totais – docência.	Diante do desejo latente de ensinar, planejou sua transição de forma responsável, apesar do preconceito.	Continuar dando aulas.
Caso 3 Jânio, 50 anos	Gerente de Vendas, de Marketing e de Novos Negócios, realizando transição total para a docência em várias áreas de TI e para o seu próprio negócio.	Graduado em Administração com Mestrado em Ciência da Computação.	Pelo fato de ter um Mestrado e grande experiência na área de tecnologia, optou pela área acadêmica e iniciou sua busca.	Transição total e dedicação parcial – docência e empreendedorismo	Apesar de ter concluído seu Mestrado em 1991, não começou a atuar como docente naquela ocasião. Somente decidiu-se pela área acadêmica quando se sentiu exaurido com o mundo corporativo e suas relações.	Terminar Doutorado e continuar a dar aulas.

Estudo de caso	Caracterização da transição	Trajetória profissional pré-transição	Motivos da Transição	Tipo de transição e forma de inserção	Transição e estratégias de transição	Aspirações
Caso 4 Judite 39 anos	Profissional sênior da área de Produção e Logística que se dedica, cada vez mais, à carreira acadêmica, assumindo, até mesmo, cargo de coordenação.	Graduada e mestre em Administração, além de ter três pós-graduações: Administração de Produção, Finanças e Logística.	Resolveu ingressar na área acadêmica enquanto ainda trabalhava em uma empresa americana de confecção de aparelhos eletroeletrônicos, pois estava se sentindo limitada e sem autonomia para criar.	Transição total e dedicação parciais – docência e coordenação.	Fez três pós-graduações para ter a oportunidade de lecionar.	Continuar dando aulas, seguir no setor corporativo e fazer Doutorado.
Caso 5 Maria Antônia, 36 anos	Gerente da área de Recursos Humanos, realizando transição parcial para a área acadêmica, na área de Saúde e de Administração.	Graduada em Psicologia com Mestrado em Engenharia de Produção e ênfase em Psicologia das Organizações. Sempre teve inserções no meio acadêmico, por meio de palestras.	Decidiu ingressar no meio acadêmico por se sentir um pouco decepcionada com a cultura do mundo corporativo e entendeu que poderia contribuir de alguma forma.	Transição e dedicação parciais – gerência e docência.	Sua transição para a área acadêmica foi planejada e opcional.	Fazer Doutorado e continuar a dar aulas.
Caso 6 Wesley, 39 anos	Profissional da área de sistemas, transitando parcialmente e de forma planejada para a docência, conciliando com consultoria.	Graduado em Engenharia Civil com especialização em Sistemas e Mestrado em Tecnologia da Informação. Sempre percebeu a área acadêmica de forma positiva e, desde muito cedo, conseguiu atuar em muitas áreas, devido a seu perfil eclético.	Planejou sua transição para a área acadêmica, pois, apesar de se sentir muito atraído pela atividade de ensinar, aceitou o convite por prazer, pois estava trabalhando em empresa e não foi lecionar por necessidade.	Transição e dedicação parciais – gerência, docência e corporativo e consultoria.	Planejou sua transição para a área acadêmica e decidiu fazer um Mestrado.	Continuar dando aulas, seguir no setor corporativo e fazer Doutorado.

Estudo de caso	Caracterização da transição	Trajatória profissional pré-transição	Motivos da Transição	Tipo de transição e forma de inserção	Transição e estratégias de transição	Aspirações
Caso 7 Eduardo 33 anos	Da gerência de Marketing de um grande grupo empresarial para docência e consultoria, de forma planejada.	Foi gerente de Marketing de empresas nacionais e trabalhou no exterior em uma grande empresa de consultoria na área de estratégia e inteligência competitiva.	Em virtude do seu perfil, considerou mais estratégico planejar o seu papel mais como um mentor ou um consultor, e ser professor seria um meio de atuar dessa forma.	Transição e dedicação parciais gerência e docência.	A transição para a área acadêmica foi planejada, tendo em vista que programou fazer o seu Mestrado para ingressar no segmento educacional.	Continuar dando aulas e seguir no setor corporativo.

Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados do Quadro 6 indicam que somente Roberta e Eduardo fizeram a transição totalmente planejada. Os demais ingressaram no meio acadêmico, gradativamente, por indicação ou em virtude de alguma oportunidade situacional. Rosana também afirma que programou sua transição, entretanto, esse planejamento foi posterior ao encerramento do seu ciclo no mundo corporativo. A maioria dos pesquisados pretende continuar ministrando aulas, sendo que alguns, como Roberta, Judite, Maria Antônia e Wesley, pensam, até mesmo, em fazer Doutorado. Outros já não abrem mão das atividades no meio corporativo, tais como Mário, Wesley e Eduardo. A maioria afirma que pretende continuar ministrando aulas e trabalhando no mundo corporativo como funcionário, consultor ou mesmo empreendendo um negócio. Todos os depoentes apontam a importância da interface do mundo corporativo com o mundo acadêmico e mesmo aqueles que fizeram a transição total, como Rosana, Hamilton, Jânio, Eduardo e Wesley, permanecem com a mesma convicção. De modo geral, parece que há um consenso no que tange à importância da experiência prática para o bom desenvolvimento das aulas, o que, certamente, irá repercutir na avaliação de desempenho do professor e pode assegurar sua permanência como docente. Justamente por isso, em sua

maioria, os novos docentes pretendem permanecer, de alguma forma, com uma inserção no mundo corporativo, para não perderem seu principal diferencial que é a experiência nessa área (Quadro 6).

Dentre os casos estudados, a maioria relata melhoria nas condições de trabalho e somente Wesley considera que sua qualidade de vida ficou prejudicada. Não é que ele seja o único que esteja com carga horária elevada ou que tenha seus finais de semana comprometidos com atividades docentes, uma vez que essas são características inerentes à docência. Alguns, como Judite, disseram não se incomodar por ter de corrigir trabalhos no fim de semana. Existe, contudo, a possibilidade de esses novos docentes estarem idealizando a vida acadêmica, uma vez que estão em fase de transição ou a fizeram há relativamente pouco tempo (Quadro 7).

Todavia, fica evidenciado que a pressão da área acadêmica parece ser bem menor do que a do mundo corporativo, no qual a liberdade de expressão é tolhida, em virtude de um ambiente intensamente competitivo em que as metas são mais importantes do que as pessoas.

Quadro 5 – Comparativo de Casos

Estudo de caso	Comparação entre os setores	Desafios e facilidades	Competências necessárias	Avaliação de desempenho
Caso 1 Roberta, 28 anos	Considera que a academia possibilita qualidade de vida, competitividade, valorização, em função de titulação, conciliação de vida pessoal e trabalho.	No início da carreira, teria de lecionar em várias instituições, envolvendo diversos deslocamentos. Percebia, também, pouca valorização do docente no mercado de trabalho.	Adquirir habilidades novas para se comunicar melhor com os alunos, enriquecendo sua aptidão para oratória.	“Avaliação 360 graus” (aluno-professor, funcionário administrativo-professor, professor-professor, superior-professor).

Estudo de caso	Comparação entre os setores	Desafios e facilidades	Competências necessárias	Avaliação de desempenho
Caso 2 Edgar, 44 anos	Destaca relacionamento, conhecimento e qualidade de vida como grandes vantagens do setor acadêmico. Como desvantagem, destaca a desvalorização da profissão de professor.	Enfrentou a discriminação dos docentes que desenvolveram toda sua trajetória profissional na academia.	Possuir conhecimento, tolerância, pontualidade, sinceridade, seriedade, o fato de aprender a aprender e flexibilidade.	As avaliações são muito positivas e, apesar de lecionar uma disciplina de grande complexidade, sempre consegue atender aos objetivos dos alunos. É considerado um professor muito sério, mas que não perde sua capacidade de servir ao aluno.
Caso 3 Jânio, 50 anos	Acredita que a área acadêmica valoriza mais o conhecimento de um profissional do que o mundo empresarial. Considera a remuneração a principal limitação da área acadêmica.	Não enfrentou desafios para ingressar na área acadêmica.	Gostar de gente, ter bom relacionamento interpessoal, boa comunicação, boa visão das dinâmicas dos grupos e um pouco de ideologia para se ter uma visão sobre o papel do professor.	O entrevistado apresentou desempenho “ótimo” em relação a “conhecimento técnico” e “relacionamento com a turma”.
Caso 4 Judite 39 anos	Acredita que o mundo acadêmico proporciona muitas oportunidades de inovação, mas também burocratiza e limita a iniciativa do professor.	Conciliação do tempo da escola com o da empresa.	Possuir habilidades e competências na formação acadêmica convencional, experiência prática, capacidade de relacionamento interpessoal, humildade, dedicação e interesse pelo autodesenvolvimento.	São positivas nos cursos de pós-graduação e na graduação. Já foi homenageada muitas vezes como a melhor professora do curso.
Caso 5 Maria Antônia, 36 anos	Compara os dois setores e diz que o mundo acadêmico proporciona mais qualidade de vida, mas que, no mundo empresarial, há mais autonomia, e as relações são mais transparentes.	Capacidade de administrar o seu tempo favorece as suas prioridades.	Ter humildade, liderança, habilidade de trabalhar em equipe e foco em metas e resultados.	Seus resultados foram classificados predominantemente como “ótimo” em “conhecimento técnico”, “estratégias de ensino”, “relacionamento com a turma” e “material didático” e “didática”.

Estudo de caso	Comparação entre os setores	Desafios e facilidades	Competências necessárias	Avaliação de desempenho
Caso 6 Wesley, 39 anos	Cita o acúmulo de burocracia na academia que dificulta o desenvolvimento dos projetos. Percebe o mundo corporativo como desafiador e que oferece muitas perspectivas de crescimento profissional; isso o motiva.	Compreensão da “cabeça do aluno”, em virtude das diferenças na formação da personalidade das pessoas.	Possuir habilidade e competência, curiosidade, paciência, pulso firme e saber atuar como um mentor para o aluno, além de precisar investir no autodesenvolvimento.	Suas avaliações foram classificadas de “ótimo” a “muito bom” em “conhecimento técnico”, “relacionamento com a turma” e “didática”; predominantemente “muito bom” em “estratégias de ensino” e “material didático”.
Caso 7 Eduardo, 33 anos	Destaca a relevância que a área acadêmica presta ao conhecimento, mas explica que existem mais recursos financeiros no mundo corporativo e o processo de tomada de decisão é mais ágil. Afirma que, na empresa, há um maior senso de pertencimento e que o professor é solitário.	Seu principal desafio foi adotar uma postura de humildade e disciplina. Teve que aprender a desenvolver a produção intelectual, pois, na área acadêmica, exteriorizar o conhecimento é um valor. Como principal facilitador, cita sua independência e tempo para dedicar-se aos estudos.	Ter comunicação verbal e escrita, postura corporal, fundamentação teórica, segurança e constante busca pelo conhecimento e pela pesquisa.	Suas avaliações são positivas e sempre é elogiado tanto em relação ao seu conhecimento teórico quanto por sua experiência profissional. Podem ocorrer ressalvas à sua postura; para alguns alunos, é considerado uma pessoa mais impositiva.

Fonte: Dados da Pesquisa

Com base nas categorias de análise contempladas nos roteiros de entrevista e de grupo de foco considerados mais relevantes e representativos, destacamos que o principal motivo para a transição está diretamente relacionado à insatisfação com o mundo corporativo, no que tange à excessiva pressão e cobrança. Os profissionais percebem o mundo acadêmico menos competitivo, apesar de alguns entrevistados citarem que também há certa competição “predatória” entre os professores. Todavia, a pressão parece ser bem menor do que nas empresas. Além disso, há uma expectativa de que a qualidade de vida na área acadêmica seja muito maior, pois o docente pode organizar melhor o seu tempo e distribuir suas atividades conforme seus interesses, podendo dedicar-se mais à família. Também foi evidenciada a liberdade de atuação que o professor tem quando está em sala de aula, o que estimula sua

realização profissional, tendo em vista que ao professor é concedido o direito de desenvolver sua disciplina com autonomia e criatividade, mesmo tendo de cumprir com todos os procedimentos acadêmicos. Quanto à forma ou estratégia de inserção na academia, foi bem evidenciada a importância das relações para se ingressar no meio, considerando que o *network* é, hoje, a principal fonte de recrutamento de profissionais, até mesmo na academia. Foi abordado, também, que o bom desempenho do professor torna-se sua maior fonte de indicação, pois, a partir de seus resultados, ele consegue assegurar sua permanência nas entidades de ensino.

No que se refere aos desafios da transição, o mais destacado foi a baixa remuneração. Parece que há um consenso de que, no mundo corporativo, os salários são bem mais agressivos e, por conseguinte, o profissional é mais valorizado. Foi evidenciado que a profissão de professor não é reconhecida como deveria, embora ter esse título represente um grande prestígio. Também foram abordadas as dificuldades de aceitação dos veteranos docentes das instituições de ensino ao receberem professores-gerentes. Parece que, em um primeiro momento, há certo preconceito com relação aos profissionais que estão optando por essa transição e são oriundos do mundo corporativo. Contudo, após a apreciação do desempenho desses novos titulares, o preconceito se reduz, à medida que o tempo passa (Quadro 7).

Quanto às principais competências requeridas destacam-se: “comunicação”, “relacionamento interpessoal”, “conhecimento” (ter domínio do assunto), “experiência prática” e “didática”. Quanto ao último item, houve uma queixa acentuada da falta de preparo que os novos docentes enfrentam ao ingressar no mundo acadêmico, no que tange à sua metodologia de ensino. (Quadro 7).

Ao que tudo indica, os cursos de Mestrado não enfatizam as disciplinas relacionadas à metodologia de ensino superior e muitos concluem o curso sem o menor preparo para ministrar aulas, pois são oriundos das mais diversas áreas e os Mestrados, inclusive os de Administração, não os capacitam para isso. Foi muito evidenciada a competência do conhecimento prático, pois, para a maioria dos entrevistados, seu principal diferencial é sua experiência real sobre as teorias das aulas que ministram, tornando sua atuação muito mais significativa para os discentes. Este atributo foi fortemente evidenciado pela quase totalidade dos entrevistados, demonstrando que essa competência deverá ser, cada vez mais, valorizada na contratação de docentes. (Quadro 7).

Quanto à comparação entre os setores, o corporativo e o acadêmico, falou-se muito sobre a expansão das instituições de ensino no Brasil, em virtude do incentivo às entidades privadas que ingressaram no segmento de educação como uma oportunidade de negócio, o que propiciou inúmeras possibilidades de emprego. (Quadro 7).

Assim, os profissionais percebem a academia como uma área aquecida no mercado de trabalho, fato este que vem atraindo um número cada vez mais acentuado de profissionais do segmento corporativo. Além disso, foi muito evidenciada a pressão que se vive nos dias atuais nas empresas em geral, e, apesar dos problemas inerentes à atividade de ensino e no meio educacional, o exercício da profissão de professor ainda é mais tranquilo e prazeroso, na visão da maioria dos entrevistados. (Quadro 7).

De modo geral, os professores foram bem-avaliados, principalmente no que se refere ao conhecimento técnico. Alguns têm sido homenageados pelos alunos e assumido importantes cargos de coordenação acadêmica.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No caso da presente pesquisa, foi utilizado o estudo de Simendinger *et al* (2000) como referência para a discussão dos resultados. De acordo com esses autores, as transições na carreira do mundo corporativo para a academia envolvem mais do que uma mudança na tarefa; elas envolvem mudanças de cultura organizacional, mesmo considerando que as escolas estão adotando modelos de gestão semelhantes aos do mundo corporativo. Para eles, existem claras diferenças de valores entre acadêmicos e gerentes de negócios.

Categorias para a Análise da Transição da Gerência para a Docência

No estudo realizado por Simendinger *et al* (2000), são identificadas três categorias para a análise da transição:

- a) três estágios de sucesso;
- b) principais obstáculos encontrados na transição da gerência para a docência;
- c) principais estratégias para melhorar a eficácia na docência.

A primeira categoria, intitulada três estágios de sucesso, foi pautada em Brislin (1982) que identificou três estágios de sucesso que devem ser atingidos ao se fazer a transição de uma cultura para a outra: “sucesso da tarefa”; “sucesso na interação social”; “entendimento ou consciência da cultura”.

Simendinger *et al* (2000) operacionalizaram estes três fatores de sucesso de Brislin (1982) para a transição da gerência para a docência e eles foram adotados como parâmetro para reflexão sobre os resultados desta pesquisa.

Sucesso da tarefa - Os novos docentes atingem ou excedem os padrões de ensino da academia?

De acordo com os resultados da presente pesquisa, os novos acadêmicos, apesar de não necessariamente terem tido treinamento específico no que se refere a técnicas de ensino, ou de didática de ensino superior, atendem aos padrões de ensino das escolas de Administração. Houve queixas quanto à falta de preparo didático, mas como são profissionais experientes do mundo corporativo e muitos deles até atuavam como instrutores em salas de treinamento, essa restrição foi atenuada. A grande maioria sente-se realizada com a nova profissão e, em suas avaliações, foi comprovado um bom desempenho como docente.

Sucesso nas interações sociais – Os novos membros do corpo docente estarão aptos para interagir com sucesso com os seus pares, administradores, superiores e estudantes?

De modo geral, sim. A própria experiência empresarial contribui para que eles tenham maior facilidade para interagir com as pessoas. No que se refere às estratégias de inserção na área docente, os professores-gerentes utilizaram suas redes de relacionamentos, devido ao fato de que essa é a forma mais comum de se recrutar docentes nas escolas, evidenciando a importância do “capital social” nesse tipo de transição.

Entendimento ou consciência cultural – Os novos acadêmicos vão reconhecer as diferenças culturais entre a indústria e a academia e serão bem-sucedidos ao ajustarem seus paradigmas culturais?

Na análise das entrevistas, detecta-se que os gerentes-docentes demonstram capacidade de analisar as diferenças entre o mundo acadêmico e o empresarial e tentam fazer um ajuste entre esses diferentes paradigmas culturais. O fato de a cultura do mundo acadêmico ser percebida como mais democrática e menos estressante, constitui um facilitador nesse aspecto, apesar de haver certa idealização no início da transição e, muito provavelmente, esse novo docente irá se deparar (alguns, já estão se deparando) com autoritarismo e disputas de poder no ambiente acadêmico, além de ter que se acostumar com a maior morosidade dos processos e com a escassez de apoio e de recursos para a realização de suas atividades.

Obstáculos Enfrentados na Transição para a Carreira Acadêmica

Os gerentes docentes procuram adaptar sua linguagem ao novo contexto em que estão se inserindo, entendendo que os discursos são diferentes. Eles detectam algumas resistências por parte de professores com perfil mais acadêmico e que os consideram sem preparo e pragmáticos. Resistências essas que precisam ser “quebradas” com o uso de suas habilidades interpessoais e com a argumentação acerca da necessidade de ilustrar as aulas com a sua experiência, com exemplos práticos.

Quanto aos obstáculos relacionados por Simendinger *et al* (2000), destacam-se: a perda de poder, a necessidade de desenvolver novas habilidades e o confronto com uma nova cultura, aspectos esses já analisados neste trabalho.

A questão da perda do poder foi enfatizada por uma entrevistada, Paloma, ex-gerente de Recursos Humanos de uma grande revendedora de veículos. Ela se referiu ao tamanho e ao conforto da sala que tinha na empresa como muito superiores ao da sala que lhe foi destinada na faculdade, na qual atua como docente e coordenadora, mesmo tendo bastante prestígio ali. Na maioria dos casos, o docente tem apenas um escaninho nas escolas em que leciona e, apenas os que assumem cargos de coordenação passam a ter ou a dividir uma sala com outros coordenadores.

Os docentes gerentes, contudo, reclamam mais de perdas salariais do que da perda de poder, mas, ainda assim, consideram que estão fazendo um investimento que lhes dará um bom retorno futuramente, além do ganho em termos de menor pressão no trabalho. Eles demonstraram também compreender que a sala de aula não é como gerenciar uma área da empresa, na qual as pessoas vão obedecer, por haver o poder hierárquico. Para eles, a sala é mais o poder do saber, do conhecimento e do respeito que se adquire pela capacidade de desenvolver ideias.

Estratégias para Melhorar a Eficácia na Docência

Quanto às estratégias adotadas para melhorar a eficácia na docência, Simendinger *et al* (2000) identificam uma série de estratégias para melhorar a eficácia em sala de aula, tais como:

- utilizar docentes bem-sucedidos como referência e tentar parcerias;
- compreender as metas da instituição de ensino e definir prioridades;
- comunicar as expectativas dos estudantes e definir regras básicas em sala de aula;
- adaptar o curso ao ambiente de negócios, fundamentando a escolha dos conteúdos;
- reconhecer as diferenças entre lidar com alunos de administração e gerenciar subordinados nas empresas;
- trazer energia para a sala de aula;
- estabelecer estratégias para melhorar a interação social;
- aumentar o *feedback* formal;
- estabelecer relações de suporte e estratégias para melhorar o alinhamento com a cultura e a satisfação com a carreira;
- criar oportunidades para se inserir;
- trocar as “lentes” para melhor compreender o ambiente acadêmico.

Dentre todas essas estratégias, destaca-se, na presente pesquisa, a adaptação do curso ao ambiente de negócios, fundamentando a escolha de conteúdos, além do esforço em dinamizar a sala de aula, por meio do uso de casos de ensino, relatos de experiências, dinâmicas de grupo, entre outros. Foi evidenciada, também, a importância de reconhecer a diferença na relação existente entre subordinados e alunos. Outro ponto muito destacado é a relevância de se trazer muita energia para a sala de aula, por meio de aulas práticas e vivências que exemplifiquem a dinâmica do mundo corporativo. A adoção de estratégias para a melhoria do relacionamento interpessoal, no intuito de estimular a interação social, também é outra situação citada, além da extrema importância de um *feedback* formal para os docentes em geral, procedimento utilizado com frequência no mundo corporativo. Outra característica destacada pelos entrevistados foi a importância de se estabelecerem estratégias de

alinhamento com o negócio educação, principalmente mantendo-se os conhecimentos atualizados, por meio da formação acadêmica convencional, criando, cada vez mais, oportunidades de inserção no segmento. Há, também, diversos indicadores do interesse dos depoentes em entender o mundo acadêmico, a fim de compreender mais e mais o ambiente acadêmico. O fato de os resultados desta pesquisa sinalizarem uma bem-sucedida transição da gerência para a docência, de modo geral, sugere que essas estratégias deveriam ser reforçadas. As estratégias que são pouco ou não utilizadas, tais como ter professores bem-sucedidos como referência e com eles tentar parcerias, deveriam ser incorporadas por esses novos docentes, a fim de melhorar a sua eficácia em sala de aula, com a devida adequação à realidade e à cultura do ambiente acadêmico em que atuam.

7 CONCLUSÕES

Decisão de transitar – motivos e expectativas

Observa-se que a decisão de transitar para a carreira acadêmica foi motivada, principalmente, por questões profissionais, mas também pela busca de uma maior qualidade de vida. Muitos dos profissionais pesquisados, apesar de apresentarem grande experiência, estavam insatisfeitos com o excesso de pressão no mundo corporativo.

O gerente docente destaca como vantagens do mundo corporativo aspectos como maior disponibilidade de recursos financeiros e possibilidade de realização, por meio da atuação em projetos; como desvantagens, a constante cobrança no que se refere a alcançar metas e obter resultados e a conseqüente falta de tempo para ler e buscar novas ideias.

Esses fatores, aliados à necessidade de expandir os conhecimentos, de repassar a experiência adquirida para os alunos e o desejo de melhorar a qualidade de vida (menos pressão, mais tempo para si mesmo ou para a família) foram os mais enfatizados como influenciadores da transição de carreira.

Os entrevistados fazem referência a permanentes disputas no meio empresarial e a influências políticas que os impedem de expressar seu verdadeiro potencial. De acordo com a percepção desses profissionais, a intensidade com que esse tipo de problema se apresenta no mundo acadêmico é menos acentuada. Ainda que esses profissionais não conheçam suficientemente a realidade do mundo acadêmico, devido ao fato de ainda estarem se inserindo nesse novo contexto, sua percepção inicial é de que o ambiente corporativo é bem mais agressivo devido às próprias pressões de mercado, contribuindo com o aumento do estresse emocional e prejudicando a qualidade de vida. Numa análise mais abrangente, um

conjunto de fatores, tais como a redução de empregos nas empresas, a instabilidade do mercado, as fortes pressões no trabalho e as influências políticas provocam desgaste e estresse, o que, associado a uma concomitante ampliação de oportunidades para a docência, faz com que profissionais gerentes se direcionem para a academia. Esse fenômeno tem sido mais acentuado na área de Administração, cujos cursos estão entre os mais demandados em nosso país e por contemplar, também, disciplinas que constam da grade curricular de diversos cursos de outras áreas já que, nos tempos atuais, a formação gerencial tornou-se vital para a sobrevivência dos negócios em qualquer segmento empresarial.

Além desse aspecto positivo no que se refere ao mercado de trabalho, a docência de nível superior evoca, assim, expectativas de melhor qualidade de vida no trabalho e menor pressão e estresse, além de *status* e possibilidade de ampliação de conhecimentos, desenvolvimento contínuo, reconhecimento e repasse de experiências profissionais.

No que se refere à maior segurança ou estabilidade, o gerente docente percebe a sua relatividade, pois uma fase de aumento no número de matrículas pode ser sucedida por outra de drástica diminuição da demanda pelos cursos de sua faculdade e, conseqüentemente, de suas disciplinas; a faculdade em que ele trabalha pode vir a enfrentar dificuldades financeiras e ter de demitir professores. Como disse uma das pesquisadas, nas faculdades particulares, a cada seis meses, o professor não sabe se vai ter ou não trabalho e, caso o tenha, não sabe quantas horas-aula irá ministrar. Essa precarização das relações de trabalho faz com que se incorpore à carreira docente a insegurança e a instabilidade características dos contextos contemporâneos de carreira.

O gerente em transição para a docência, porém, ainda não tem como avaliar algumas dificuldades que enfrentará, assim como não tem consciência de que pode estar idealizando a nova carreira, acreditando, por exemplo, como dito, que nela não encontrará tantas disputas de

poder ou pressões tão acentuadas como no setor corporativo. A percepção de melhoria na qualidade de vida no trabalho pode ser temporária e pode se alterar na medida em que o docente tiver de trabalhar nos fins de semana para corrigir provas e trabalhos ou ser escalado para lecionar disciplinas em horários incompatíveis ou conflitantes, não somente com os compromissos da vida pessoal e familiar, mas também com os de sua carreira no mundo corporativo, no caso de transição parcial. Se a esse docente gerente são atribuídas disciplinas com conteúdos que fogem à sua área de conhecimento ou experiência, enfim, à sua competência, essa decepção poderá ser ainda mais acentuada, fato que ocorre com certa regularidade, tendo em vista as políticas de redução de custos adotadas pelas faculdades particulares.

Esses aspectos, associados à deterioração nas condições do trabalho acadêmico que ocorre, segundo Altbach (2003), em decorrência da massificação do ensino superior, podem fazer com que, ao longo do tempo, estes novos docentes revejam as suas avaliações otimistas acerca da qualidade de vida e sobre as possibilidades de se trilhar a carreira acadêmica em paralelo com a carreira no mundo corporativo.

Contudo, como mostrado anteriormente, justamente por ainda estarem em transição e nem todos terem vivenciado problemas dessa natureza, os pesquisados revelaram-se bastante satisfeitos com a transição, chegando a usar expressões do tipo “a minha vida mudou da água para o vinho” e “a empresa é o inferno e a docência é o céu”.

Formas e estratégias de inserção no mundo acadêmico

Dentre as formas utilizadas para inserção na carreira acadêmica, que raramente ocorre de modo planejado, a rede de relacionamentos, ou seja, o “capital social”, revelou-se da maior importância, assim como o “capital informacional/cultural”, no que se refere à experiência

gerencial. Ficou bastante evidente na pesquisa o caráter amador dos recrutamentos realizados pelas faculdades, que o fazem “em cima da hora”, não exigindo um preparo, no que se refere a questões didáticas ou pedagógicas, assim como não fornecem qualquer suporte aos docentes recém-contratados, levando-os a resolver tudo por sua conta ou a se “virarem nos trinta”.

Nesse tipo de transição, configuram-se três estratégias de carreiras, típicas da carreira docente que sempre teve características de multidirecionalidade e de autodirecionamento, a saber: a) lecionar em mais de uma faculdade, para não ficar totalmente desempregado, caso seja demitido em uma delas (equivalente a “não colocar todos os ovos na mesma cesta”); b) conjugar a atividade docente com o trabalho no mundo corporativo; c) conjugar a atividade docente com a consultoria ou com o seu próprio negócio, com mais autonomia e flexibilidade.

A primeira alternativa, lecionar em mais de uma faculdade, pode, eventualmente, ser prejudicada devido ao interesse de algumas escolas em aumentar a carga horária de seus docentes para reduzir custos e, também, em decorrência de exigências do MEC, no que se refere ao aumento do número de docentes na graduação, em regime de 40 horas. Algumas escolas, contudo, adotam a estratégia oposta, de reduzir carga horária de determinados docentes para reduzir custos, o que os impulsiona a buscar outras faculdades para lecionar. Observa-se, assim como no mundo corporativo, a perda de autonomia no que se refere a dirigir sua carreira, já que o docente fica à mercê das estratégias e decisões das faculdades que os contratam, tendo sido relatado caso de colega teve que pedir demissão de uma faculdade por exigência de outra que decidiu ampliar sua carga horária, ameaçando demití-lo caso essa mudança não fosse acatada.

A conjugação da docência com a atividade no mundo corporativo, embora considerada a melhor alternativa pelos pesquisados, esbarra nas dificuldades de operacionalização, já que, em sua maioria, as pessoas têm uma carga de trabalho de dez a doze horas por dia,

abrangendo, então, uma parte do horário da noite, além de envolver viagens de negócios, o que pode entrar em conflito com a atividade docente, devido à regularidade dos dias e horários das aulas.

Todavia, uma opção bastante praticada é a docência para cursos *lato sensu*, que ocorrem, frequentemente, nos finais de semana, possibilitando a oportunidade de o gerente docente diversificar sua fonte de remuneração. É certo que esse tipo de trabalho prejudica o lazer desses profissionais, por já que a docência é exercida justamente em seus dias de descanso. No entanto, alguns gerentes docentes desenvolveram mecanismos para atenuar esse impacto, por meio de compensações que preservam o seu desfrute junto à família, tal como apontado por um depoente que diz sentir muito gratificado por ter condições de levar o filho ao futebol, na parte da tarde e durante a semana .

Finalmente, a opção de ter seu próprio negócio depende de outros fatores, como recursos financeiros e perfis adequados para o empreendedorismo e, talvez por esses motivos, ela foi apontada por poucos pesquisados.

A consultoria configura-se, também, como uma possível alternativa de trabalho, dada à maior autonomia e flexibilidade de horários, passando a ser uma recomendação até para aqueles que consideram que, do ponto de vista financeiro, seria possível se manter somente com as aulas. Isso porque, nesse último caso, faltaria a eles o contato continuado com as empresas, tão enfatizado nas entrevistas. Toda duplicidade profissional, porém, envolve conflitos e pode se configurar como um problema, dependendo das circunstâncias; de maneira que caberá a cada gerente docente avaliar qual das estratégias e combinações possíveis é a mais adequada para seu perfil em um dado momento de sua nova carreira. É recomendável, também, que os gerentes docentes obtenham maior entendimento desse novo cenário de diversidade, a fim de desenvolver habilidades para lidar com essas dicotomias.

Dificuldades de inserção e aspectos que a facilitaram

Muitos professores ressaltaram a importância da formação teórico-metodológica, como um importante diferencial na carreira docente e enfatizaram os atributos pessoais, como preparo, capacidade de repassar experiências profissionais, entusiasmo pela docência e uso de técnicas para dinamizar as aulas. De modo geral, o mundo acadêmico é percebido pelo gerente docente como uma interessante opção de carreira, com significativas oportunidades e com a qual ele tem condições de contribuir de modo significativo. Apesar disso, a inserção deste profissional no corpo docente das instituições de ensino não ocorre sem problemas, já que ele enfrenta dificuldades para se alinhar a esse novo contexto, dada a sua inexperience com questões acadêmicas. Isso tem ocasionado, também, que disciplinas relacionadas à didática ou à metodologia do ensino superior estejam sendo, gradativamente, incorporadas às grades ofertadas nos cursos de Mestrado em Administração.

Para os gerentes em processo de transição de carreira para a docência, a didática, portanto, constitui uma importante ferramenta, já que sua utilização em sala de aula minimiza, consideravelmente, o estresse causado nesse processo. Daí, a necessidade de um maior suporte pelas faculdades, principalmente nos casos em que o docente ainda não fez um curso de Mestrado.

Tanto a didática quanto a visão sistêmica do ensino e da aprendizagem podem ser adquiridas por meio do exercício da própria docência, mas a atividade empresarial também pode propiciar esse tipo de experiência, tendo em vista que envolve, muito frequentemente, a atuação do gerente como instrutor em programas de treinamento, ou em universidades corporativas. Neste caso, a transição de carreira torna-se menos traumática e tem mais chance de ser bem sucedida.

Como facilitadora da transição, foi bastante enfatizada pelos entrevistados a credibilidade que a experiência profissional lhes assegura. A maioria tem a intenção de permanecer no meio corporativo, com o intuito de renovar seus conhecimentos em sua área de competência e interligar as áreas, ainda que sob a forma de prestação de serviços ou consultoria. Percebe-se que a experiência gerencial e profissional configura-se como um “capital simbólico”, além de um “capital informacional/cultural”. O simples fato de ser oriundo do mundo corporativo confere ao novo docente *status* e poder de convencimento perante os alunos, visto ser indicador de que ele, provavelmente, possui um tipo de experiência que poderá contribuir diretamente para a inserção do estudante no mercado de trabalho. A experiência profissional, entretanto, é bem mais rica quando decorre da atividade em diversos tipos de empresas, de acordo com as entrevistas. No início de sua vida profissional, o indivíduo vivencia e compreende o funcionamento da estrutura organizacional de uma determinada empresa e suas especificidades, seja ela de pequeno, médio ou grande porte, o que lhe permite observar, na prática, aquilo que na teoria é explanado. Em um segundo momento, a experiência de transitar por diversas organizações possibilita conhecer o dinamismo de funcionamento dessas empresas, tornando-se menos relevante o conhecimento para se realizar determinada tarefa. É essa experiência que ele considera importante repassar aos alunos, reforçando ainda mais a vantagem de conjugar a docência com a consultoria.

Uma vez que o gerente começa a atuar em faculdades e universidades, o processo ganha outra dimensão. Torna-se necessário compartilhar informações e melhor trabalhar a comunicação entre os três importantes vetores que compõem o ensino nas faculdades – corpo discente, corpo docente e coordenação – que precisam estar articulados entre si, numa função necessariamente equilibrada, já que um não tem razão de ser sem o outro. Se o gerente docente entende o *link* existente entre as estruturas componentes dessas instituições, fica mais

fácil para ele compreender os aspectos que se tornam essenciais para lecionar e se posicionar como profissional de ensino.

De acordo com os pesquisados, a escolha da docência não é somente um investimento em outra profissão, é também partilhar de uma construção que vai além de metas e lucros, envolvendo indagações e consequências nem sempre mensuráveis, tais como o dilema de fazer a transição completa para a docência ou a tentativa de conciliar as demandas da academia e do ambiente corporativo.

A maioria dos entrevistados optou, dessa maneira, por fazer a transição parcial, mantendo vínculo com a empresa após o ingresso no setor acadêmico. As justificativas mais frequentes para a transição parcial estão relacionadas à complementaridade entre as áreas e à necessidade de manter as duas atividades por questões financeiras. Um grande percentual de entrevistados pretende fazer, no futuro, a transição completa, sendo esta, porém, uma decisão que envolve um certo risco. Tanto é que muitos que a fizeram permanecem enfatizando a importância da experiência de mercado para um melhor desempenho em sala de aula e relatam ter enfrentado sérios dilemas em relação a essa questão. A transição total não significa, contudo, uma dedicação total ou exclusiva à docência, já que se pode transitar também para a consultoria ou passar a assumir cargos de coordenação acadêmica, tal como ocorreu com alguns dos entrevistados, justamente devido à experiência gerencial adquirida no meio corporativo.

Poucos gerentes docentes transitaram de forma planejada, mas a maioria adaptou-se bem ao ambiente acadêmico, considerando-se bem-sucedidos nessa transição, e, de modo geral, seu desempenho tem sido bem avaliado. Aqueles que fizeram a transição de forma planejada consideram, entretanto, que isso os ajudou bastante.

A questão da idade parece influenciar as aspirações futuras, uma vez que os mais maduros revelam maior inclinação para ficar somente com a docência, pois já possuem uma larga trajetória em sua área de competência e pretendem, no máximo, continuar como consultores.

Novas competências necessárias na transição para a docência

Os atributos mais apontados pelos entrevistados, ao serem perguntados pelas competências necessárias à docência, são: conhecimento, didática, capacidade de planejamento, habilidade para se comunicar e relacionar com as pessoas, assim como para lidar com a diversidade, uso de linguagem adequada, capacidade argumentativa e autoconfiança, determinação de estar sempre se reciclando, disciplina e preocupação com qualidade, flexibilidade e tolerância.

Com relação aos aspectos da prática docente, os pesquisados falaram sobre a importância do aprimoramento das competências técnicas inerentes à função e sobre o desenvolvimento de competências em um âmbito geral, como as comportamentais.

Os dados obtidos nesta pesquisa confirmam a tendência de migração de profissionais do mundo corporativo para a atividade docente, não apenas como mudança de emprego ou conjugação de diferentes atividades profissionais, mas também como estratégia de carreira, decorrente da percepção de que os indivíduos terão de estender o seu período de atuação profissional, conforme apregoado por Handy (2003).

Em sua maioria, os entrevistados realizaram uma trajetória de transição bem-sucedida e, apesar das dificuldades que vêm enfrentando, seus resultados são positivos, tanto no que se refere à sua qualidade de vida quanto à sua realização pessoal e profissional, ressaltando as questões de ordem financeira, pois a grande maioria dos entrevistados ressaltou a grande

diferença salarial a favor dos que atuam no mundo corporativo. Ainda assim, parece que esses profissionais pretendem continuar investindo no segmento acadêmico, pois se sentem menos estressados nessa atividade e com melhor qualidade de vida.

O mercado da educação vem ampliando suas perspectivas, em virtude da conscientização da sociedade brasileira sobre sua relevância para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a maturidade pessoal e profissional é reconhecida e valorizada, o que nem sempre ocorre no ambiente corporativo.

Os gerentes consideram que vivenciar experiências nas empresas para depois lecionar é muito enriquecedor, pois é possível unir a prática à teoria, evidenciando e exemplificando a realidade que os alunos encontrarão, o que agrega valor ao ensino.

Sintetizando os resultados da pesquisa podemos afirmar que autonomia, qualidade de vida, processo de educação continuada e reciclagem dos conhecimentos são as principais vantagens da transição da gerência para a docência, o que faz com que essa experiência seja considerada detentora de aspectos mais positivos do que negativos, ainda que, na maior parte das vezes, o novo docente opte por continuar atuando, de forma concomitante, no segmento corporativo. Ou seja, esse novo docente não pretende se desfazer do “capital informacional/cultural”, ou melhor, experiencial e também simbólico, que o mundo corporativo lhe oferece. Para ele, fortalecer o “capital econômico” surge como a melhor alternativa com o ganho adicional das aulas lecionadas; o “capital social”, com os novos contatos estabelecidos nesse setor; o “capital informacional/cultural”, oferecido pelos cursos de pós-graduação e pela própria atividade docente; e o “capital simbólico”, conferido pela sociedade à educação e à docência, pelo menos enquanto satisfizer às exigências e às demandas dessas diferentes, porém paralelas carreiras, que tanto podem se configurar como

complementares, quanto podem se tornar totalmente antagônicas, dependendo das circunstâncias e dos atores envolvidos.

Finalmente, os dados desta pesquisa permitem observar que ao realizar a contratação de um novo membro para seu corpo docente, as instituições de ensino, muitas vezes, o fazem por meio de indicações e de maneira pouco profissional. E uma vez contratado, o profissional é tratado amadoristicamente, pois não recebe orientação sobre o funcionamento da instituição, sobre seus recursos materiais, sobre o restante do corpo docente, o que inclui outros professores que lecionam matérias afins. Da mesma forma, o professor não é incluído num processo de produção de conhecimento, que exigiria dele a participação num fluxo de conhecimento existente dentro da instituição. Dessa forma, prejudica-se a formação continuada do professor e sua contribuição para a formação de seus pares e de seus alunos. O fato de o professor provir do mercado não faz dele um professor, mas apenas um repassador de informações, nem sempre sob um viés crítico ou como um processo de aprofundamento da experiência. Como vários entrevistados ressaltaram, visa-se apenas à inserção do aluno no mercado de trabalho.

Na transição do mundo empresarial para o mundo acadêmico seria melhor se houvesse maior ênfase na formação do futuro professor pelos cursos de Mestrado. Há que se criar redes, tanto no sentido de ampliação do conhecimento específico da área, quanto no sentido de favorecer a criação de relações inter e transdisciplinares e, antes de tudo, a aprendizagem de como ensinar. A participação do professor egresso do mundo corporativo torna-se relevante se, e somente se, ele puder compartilhar sua experiência e conhecimento com seus pares, por meio de um aprofundamento teórico, de discussões e de novas pesquisas que promoverão a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Só assim o professor que divide seu tempo entre a docência e a atividade produtiva, nas empresas, contribuirá para o efetivo exercício da

docência, pois irá conciliar sua prática empresarial com a reflexão teórica necessária às instituições de ensino.

Concluindo este trabalho, recomenda-se às instituições de ensino na área de Administração que profissionalizem seus processos de recrutamento e seleção de docentes, assim como aos executivos e gerentes que se preparem mais adequadamente para o ingresso na área acadêmica, por meio de programas alinhados com as necessidades requeridas a um profissional da área acadêmica. Essa preparação pode se dar tanto por meio de cursos de Mestrado e Doutorado, dos quais constem disciplinas específicas de Metodologia de Ensino Superior, como, também, mediante a participação em programas de aprimoramento do ensino de nível superior, voltados exclusivamente para executivos e gerentes, a exemplo dos realizados pela AACSB *International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business International* – atuante nos Estados Unidos na condição de instituição educacional e de acreditação. Programas esses deveriam ser desenvolvidos em nosso país, com as devidas adaptações à nossa cultura.

REFERÊNCIAS

ABMES – *Números do Ensino Superior Privado no Brasil*, 2006. Disponível em: <ABMES.org.br/download/Associados/Publicações/Números/2006/ABMES_Numeros_2006.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2009.

ALTET, Margarete. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E.; PERRENOUD, P.(Orgs.). *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

AMHERDT, Charles-Henri. *Le chaos de carrière dans les organisations*. Montréal: Éditions Nouvelles, 1999.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ARTHUR, M. B.; CLAMAN, P. H.; DEFILLIPPI, R. J. Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive*, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 7-22, 1995.

ARTHUR, M. B.; HALL, D. T.; LAURENCE, B. S. (Ed.). *Handbook of career theory*. New York: Cambridge University, 1989.

ARTHUR, M. B; ROUSSEAU, D. M. (Ed.). *The boundary less career: a new employment principle for a new organizational era*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BALASSIANO, Moisés; VENTURA, Elvira Cruvinel Ferreira; FONTES FILHO, Joaquim Rubens. Carreira e cidades: Existiria um melhor lugar para se fazer carreira? *RAC*, [S.1], v. 8, n. 3, p. 99-116, jul./set. 2004.

BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 1998. BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.

BARUCH, Yehuda. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and Individual Perspectives. *Career Development International*, [S. l.], v. 9, n.1, p. 58 -73, 2004a.

BARUCH, Y. *Managing careers: theory and practice*. Harlow: Pearson, 2004b.

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

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

BARUCH, Y.; ROSENSTEIN, E. Career planning and managing in high tech organizations, *International Journal of Human Resource Management*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 477-96, 1992.

BEER, H. R.; SPECTOR, B.; LAWRENCE, P. R., Mills, D. Q.; WALTON, R. E. *Human resource management*. New York: Free Press, 1985.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PERRENOUD, P. *et al* (orgs.) *Formando professores profissionais: quais estratégias, quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 53-63.

BENEDITO, A. V; FERRER, V.; FERRERES, V. *La Formación Universitária a Debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of the generic manager: New personal competencies for new management roles. *California Management Review*, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1987.

BECKER, B.; HUSELID, M.; ULRICH, D. *The HR scorecard: Linking people, strategy and performance*. Boston: Harvard Business School Press, 2001.

BERG, B. L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 3 ed. MA (USA): Allyn & Bacon, 1998.

BITENCOURT, C. C. *A gestão de competências gerenciais – A contribuição da aprendizagem organizacional*. 2001. Tese (Doutorado) – PPGA - Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BOOG, Gustavo. *O desafio da Competência*. São Paulo. Editora Best Seller, 1991.

BORGES, M. S. A., WICKERT, M. L. S., SOUZA, M. U. M. *Referenciais para uma nova práxis educacional*. Editora Sebrae: Brasília, 2001.

BOYATZIS, R. E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley, 1982.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica. In: MOREIRA, Daniel A. (Org). *Didática do ensino superior - técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRANDÃO, José Ernani de Aragão. A evolução do ensino superior brasileiro: uma abordagem histórica. In: MOREIRA, Daniel A. (Org.). *Didática do ensino superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

BRASIL. Lei nº 5.540. Reforma Universitária de 1968

BRASIL. Lei nº 5.692. Lei da reforma de 1º e 2º graus de 1971

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 dez. 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: [s. n.], 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *ProUni – Programa universidade para todos*, 2009a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares)*. Brasília, 2009b. Disponível em: <http://www.ufv.br/pre/files/censo_superior_2008.pdf>. Acesso em 03 fev. 2010.

BRISLIN, R.W. *Cross-Cultural Encounters*. Face to face interaction. Pergamon Press: New York, 1982.

BRUCE, C. *On Competence, 1996*. Discussion list: <<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/conv/compeet/html>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. *Competência gerencial e aprendizagem nas organizações*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; CARMARGO, Rubens Borba de Moraes. *Bibliografia da impressão régia do Rio de Janeiro*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo: Kosmos, 1993.

CARBONE, Pedro Paulo *et al.* *Gestão por competência e gestão do conhecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 172p.

CARDY, Robert L.; SELVARAJAN, T. T. *Competencies: alternative frameworks for competitive advantage*, Business Horizons, 49 (3), 2006, p. 235-245.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O ensino de administração por um principiante*. [S.l.: s.n.], 2005.

CASTRO, Claudio de Moura. *A prática da pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold *et al.* (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

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

CHANLAT, Jean-François. Quais carreiras e para qual sociedade? (II). *Revista da Administração de Empresas*. São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-20, jan./fev./mar. 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30. 1996.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276. 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7), 374-383. 2000.

CODA, R. *Learning how to manage human assets based on skills and competences: lessons from the brazilian electrical sector*. São Paulo: FEA/USP, 1999. (mimeograf.).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. GEOCAPES – *Dados estatísticos*. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 17 fev. 2010.

CORRÊA, Maria L. R. *A empregabilidade e o mercado de trabalho para profissionais maiores de 40 anos*. 2003. Dissertação (Mestrado) – FPL.

COWAN, Jonh. *Como ser um professor universitário inovador: reflexão na ação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRAVINO *et al.* *Conceptos y Herramientas de Management*. Buenos Aires, Administración de desempeño, No. 24, 1997.

CUNHA, L. A. (1986). *Universidade temporã: o ensino superior da colônia a era Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

DAVIS, L. *The work activity briefing: A model for workplace learning and leadership*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Brisbane.

DEFFILLIPPI, R. J.; ARTHUR, M. B. The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 307-24, 1994.

DELUIZ, Neise. *A globalização econômica e os desafios à formação profissional*. In: I CONED. Anais. Belo Horizonte: CONED, 1996.

DEMO, P. *O futuro trabalhador do futuro: ótica estratégica do desenvolvimento humano*. Brasília: OIT, 1994.

DEPÓSITO NA WEB. *Administração é o curso superior mais procurado no Brasil*, 2009. Disponível em: <<http://www.depositonaweb.com.br/3942/administracao-e-o-curso-superior-mais-procurado-no-brasil/>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

DUBERLEY, Joanne; COHEN, Laurie; LEESON, Elspeth. *Accounting for career transition: From Academic to Scientific Entrepreneur*. Sent to BJM, May 2007.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 64, p. 87-103, set. 1998. DURAND, T. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, n. 127, jan/fav. 2000.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: *Conference of Management of Competence*. Oslo, 1998.

DURAND, T. Forms of competence: Proceedings Fourth International Conference on Competence-Based Management. In: BRANDÃO, H.; GUIMARÃES, T. *Gestão de competências e gestão de desempenho: Tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?* In: Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 23º, 1999, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: Anpad, 1999.

DUTRA, J. 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, Joel Souza *et al.* *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DUTRA, J.; SILVA, J. Gestão de pessoas por competência. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração*, 22º, 1998, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: Anpad, 1998.

FAVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000, v.1.

FERREIRA, R. G. Em busca de trabalho: posições, disposições e decisões ao término de um curso de graduação. In: *Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação e Pesquisa – ENANPAD*, 26. Anais. Salvador: ANPAD, 2002.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz do; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima (Orgs.). *Políticas públicas educacionais*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

FISCHER, A.L. O conceito de modelo de gestão de pessoas – modismo e realidade em gestão de recursos humanos nas empresas brasileiras. In: DUTRA, J. S. *Gestão por competências*, 3. ed. São Paulo: Gente, 2001.

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

FLEURY, A.; FLEURY, Maria Tereza L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências*. São Paulo: Atlas, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2006, Brasília. Anais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 8).

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos*. – 2. ed. rev. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GASKELL, George; BAUER, Martin W. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, A. M., MORAES, K. N. A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o Debate. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação*. Anais. Caxambu: ANPEP, 2009. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>

GOMES, L. 1808. Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. Editora Planeta do Brasil. São Paulo, 2007.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de Competências e Gestão dos Talentos*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2007.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A.; GODSHALK, V. M. *Career management*. Orlando: Harcourt, 1999.

GUAZZELLI, César Augusto. *História Contemporânea da América Latina: 1960-1990*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2004.

GUIMARÃES, R.; CARUSO, N. *Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação*. Infocapes. v. 4, n.3, p. 07-18, 1996. Disponível em: <www.capes.gov.br/serviços/infocapes>. Acesso em: 19 ago. 2010.

HALL, D. T. *Careers in Organizations*. Glenview, IL.: Scott, Foresman, 1976.

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

HALL, D. T. *The career is dead, long live the career: a relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

HALL, D. T.; CHANDLER, D. E. Psychological success: when the career is as calling. *Journal of Organizational Behavior*, [S. l.], v. 26, p. 155-176, 2006.

HAMEL, Gary e PRAHALAD, C. K. *Competindo para o futuro*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

HANDY, C. *O elefante e a pulga*. São Paulo: Futura, 2003.

HARRINGTON, Brad; HALL, Douglas T. *Career management & work-life integration: using self-assessment to navigate contemporary careers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.

HEENE, A.; SANCHEZ, R. *Competence-based strategic management*. Chichester: John Wiley & Sons, 1997.

HIPÓLITO, J. A. M. *A gestão da administração salarial em ambientes competitivos: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração de competências*. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Objetiva, 2007. 1 CD-ROM.

INEP. *Sinopse Educação Superior 2006*. Brasília: INEP, 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 mai. 2009.

INKSON, K. Images of career: nine key metaphors. *Journal of Vocational Behavior*, [S. l.], v. 65, p. 96–111, 2004.

INKSON, K. *Understanding careers: the metaphors of working lives*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Pesquisa Presença do Estado no Brasil: Federação, suas Unidades e Municipalidades*. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/presenca_estado_brasil/index.html>. Acesso em: 29 ago. 2010.

JACOB, Vera Lúcia. *Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA*. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

JANUÁRIO, Paula Cancellia. Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação. São Gonçalo: *Revista Solettras/UERJ*, n. 13, s.v., 2009. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/solettras/13/05.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. F. O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências: perspectivas sob a ótica do professor universitário. In: *Encontro de Estudos Organizacionais*. Anais. Recife: ANPAD, 2002.

KILIMNIK, Z. M.; CASTILHO, Isolda Veloso de; SANT'ANNA, Anderson de Souza. Carreiras em transformação: um estudo de trajetórias, âncoras e metáforas de carreira. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ENANPAD*, 28. Anais. Curitiba: ANPAD, 2004.

KILIMNIK, Z. M. ; OLIVEIRA, M. R. C. T. ; CRESPO FERREIRA, M. ; CORREIA, C. DE M. E. S. ; SANT'ANA, A. DE S. . Representações sobre Carreira, Atividade Docente e Competências: um Estudo com Mestrandos em Administração. In: 30a. Reunião Anual da ANPAD - ENANPAD, 2006, Salvador. Anais do ENANPAD, 2006.

KILIMNIK, Z.M.; OLIVEIRA, L.C.V.; CORRÊA, M.L.R. Transição da gerência para a docência: estratégias de carreira e competências. In: *6º Seminário de Pesquisa e Extensão*. Anais. Belo Horizonte: Universidade FUMEC, 2009.

KILIMNIK, Z. C. Carreiras em transformação e pesquisas sobre o tema. *Revista FACES*. Universidade FUMEC, 2009.

KILIMNIK, Z. M.(Org.) Transformações e Transições nas Carreiras: estudos nacionais e internacionais sobre o tema. Rio de Janeiro: QualityMark, 2011. 296 p.

LACOMBE, B. M. B. O Aluno de Administração de Empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na Grande São Paulo. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ENANPAD*, 26. Anais. Salvador: ANPAD, 2002.

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. Anais. Lisboa: International Conference of the Iberoamerican Academy of Management, 2005.

LE BOTERF, G. *Compétence et Navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation, 1997.

LE BOTERF, G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organizations, 1994.

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Márcia P. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. *Novos Estudos*. São Paulo, n. 45, p. 79-96, jul., 1996.

LEMOS, Denise. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano XIX - Número 45 Janeiro 2010. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Andes-SN. Univ. Soc. Brasília ano XIX nº 45 p. 8-233 jan. 2010, semestral. Brasília. DF, ano XIX, nº 45, janeiro de 2010 – 1.

LIPMAN, Mathew, OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

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

LOUIS, Meryl Reis. Career transitions: varieties and commonalities. *Academy of Management Review*, [S. l.], v. 5, p. 329-340, 1980.

MAGALHÃES, S.; ROCHA, M. Desenvolvimento de competências: O futuro agora! *Revista de Treinamento e Desenvolvimento*, jan., p.12-14, 1997.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. [s.l]: Pearson Education, 2000.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 720 p.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de ciências da educação*, n.º 8, jan/abr 09 issn 1646-4990. Universidade de Sevilla.

MARCHESI, Álvaro; MARTIN, Elena. *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Carlos Benedito. *O ensino superior no Brasil. São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 50-57, jan./mar. 1993. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_08.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas, 1996.

MAYRHOFER, W et al. *Thick descriptions of career habitus: agency and structure within career fields, presented at EGOS*. Slovenia: 2004.

MCLAGAN, P. A. Competencies the next generation. In: *Training and development*. p. 40-47, may, 1997.

McCLELLAND, D. C.; DAILEY, C. *Improving officer selection for the foreign service*. Boston: McBer, 1972.

McCLELLAND, D.C *Testing for Competence rather than Intelligence*. Washington D.C: American Psychologist, 1973.

MINAYO, M. C. S. *et al.* *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTZBERG, H.; GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. In: *Revista de Administração de Empresas*. V 43 n2 Abr/maio/jun/2003.

MINTZBERG, Henry. *MBA, não obrigado!* Uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MIRABILE, Richard J. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, vol. 51, n° 8, p. 73-77, Aug 1997. MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 1997

MORIN, E. M.; TONELLI, M. J.; PLIOPAS, A. L. O trabalho e seus sentidos. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa – ENANPAD*, 27. Anais. São Paulo: ANPAD, 2003. (1 CD-ROM).

MOROSINI, Marília Costa. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. *Revista Argentina de Educación Superior*. RAES / Año 1 / Número 1 / Noviembre 2009.

MOROSINI, Marília Costa. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. – vol. III: século XX. – Petrópolis: Vozes, 2005.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M.C. (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, INEP, 2000, p. 11-20.

MOROSINI, M. C. (org.). *Professor do Ensino Superior*. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOROSINI, M. C. *Universidade e Política Nacional de Ciência e Tecnologia Pós 70*. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

MOSCOVICI, F. *Equipes dão certo*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1994.

NICHOLSON, N.; WEST, M. *Managerial job change: men and women in transition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

OLIVEIRA, João Ferreira. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo (USP).

PACHANE, Graziela G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário*. 2003 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP.

PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, 2009.

PARRY, S. The quest for competencies. *Training*, p. 48-56, July, 1996.

PEIPERL, M. A.; BARUCH, Y. *Back to square zero: the post-corporate career*, *Organizational Dynamics*, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 7-22, 1997.

PEIPERL, M. A.; Arthur, M.B.; ANAND, N. *Career creativity: Explorations in the Remaking of Work*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PENROSE, E. T. *The Theory of growth of the firme*. London: Basil Blackwell, 1959. PEREIRA, L.A.; CAVALCANTE, M.C. (2002) Mapeamento de Competências: entendendo alguns conceitos. In: *Simpósio Internacional de Gestão do Conhecimento*. Anais. Curitiba: PUC/PR, 2002, 1 CD-ROM.

PERRENOUD, Philippe *et al* (org). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Trad. Fátima Meurad; Eunice Gruma. 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?* 1998. Disponível em <<http://www.ordp.vsnet.ch/ResNov98/Dos-Perrenoud.html>>. Acesso em: 19 ago. 2010.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

POLÍTICAS para a educação superior – propostas do setor privado. São Paulo: ABMES, 2006. p. 15-19. Disponível em: <<http://www.profpito.com/Politicaparaaeducacaosuperiorpropostasdosetorprivado.html>>. Acesso em: 03 fev. 2010.

PRAHALAD, C. K., HAMEL, G. *The core competence of the corporation*. Harvard Business, 3: 79-91, May-June 1990.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. A competência essencial da corporação. In: MONTGOMERY, C.; PORTER, M. *Estratégia: a busca da vantagem competitiva*. 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p. 293-316.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2006.

RICHARDSON, R. *et al. Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

RIVERIN-SIMARD, Danielle. *Transitions professionnelles: choix et stratégies*. Québec: Le Press de l'Université de Laval, 1993. 284 p.

RHINESMITH, S. H. *Guia gerencial para a globalização*. Rio de Janeiro: Berkeley, 1993.

ROCHA, Márcia Santos da. *A auto-eficácia docente no ensino superior*. Tese (Doutorado). 2009. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

ROUSSEAU, D. M. *Psychological Contracts in Organizations: understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

RUAS, R. L. Gestão por Competências. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (orgs.). *Os novos horizontes da gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: em Busca da Identidade. *RAE* – V. 43, nº2, 2003.

RUAS, R. *Competências gerenciais e aprendizagem nas organizações: Uma relação de futuro?* Seminário Internacional de Competitividade Baseada no Conhecimento. São Paulo: agosto, 1999.

SANDBERG, J. *Human competence at Work*. Sweden: Frafikerna I Kungälv AB, 1996.

SANT'ANNA A. S. MORAES, L. F. R. KILIMNIK, Z. M. Competências individuais, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: um estudo de diagnóstico comparativo. *RAE-eletrônica*, v. 4, n. 1, Art. 1, jan./jul. 2005. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1696&Secao=ARTIGOS&Volume=4&Numero=1&Ano=2005>>. Acesso em: 20 mai. 2009.

SANT'ANNA, A. S. *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração*. 2002. Tese (Doutorado em Administração) - CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte.

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

SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias: novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval, (2005). A política educacional no Brasil. In: CÂMARA BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil – v. III, séc. XX*. Petrópolis: Vozes, p. 30-39.

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

SCHEIN, Edgar. *Career dynamics*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

SENGE, Peter. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Editora Best Seller, 1998.

SGUISSARDI, V. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 29/105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos de FHC e Lula*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, E.; SILVA JR., J.R.; *Carreira Docente Diante da Atual Configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor*. In: MANCIBO, D.; SILVA JR, J.R.; OLIVEIRA, J. (Org) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: aspectos sócio-institucionais e psicossociais dos processos de saúde – doença. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, n.33, p.207-227, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

SILVEIRA BUENO, F. *Dicionário Global: Escolar*. São Paulo: Global, 2007.

SIMENDINGER, E.; PUIA, G. M.; JASPERSON, M. A Transição de Carreira da Gerência para a Docência to academic. In: KILIMNIK, Z. M.(Org.) *Transformações e Transições nas Carreiras: estudos nacionais e internacionais sobre o tema*. Rio de Janeiro: QualityMark, 2011. 296 p.

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.106-111, 2000.

SIMENDINGER, E.; GALPERIN, B., LECLAIR, D.R.; MALLIARIS, A.G. The University Of Tampa. Attributes of Effective Business Teachers, *Academy of Educational Leadership Journal*, v.3, n.3, Spring 2009.

SGUISSARDI, V. MODELO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 29/105, p. 991-1022, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

SOUZA-SILVA, Jader C.; DAVEL, Eduardo. *Concepções, práticas e desafios na formação do professor: examinando o caso do ensino superior de Administração no Brasil*. Organizações e Sociedade, v. 12, n. 35, p. 113-134, out./dez. 2005.

SPARROW, P. R.; BOGNANO, M. *Competency requirement forecasting: issues for International Selection and Assessment*. In: MABEY, C.; ILES, P. (Org.). *Managing Learning*. London: Routledge, p. 57-69, 1994.

SPENCER, L.; SPENCER, S. *Competence at work*. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

STEFFEN, I. *Modelos e competências profissionais*. [S. L.]: [S.N.], 1999, mimeografado.

STOREY, J. Fracture lines in the career environment. In: COLLIN, A; YOUNG, R. A. (Ed.). *The future of career*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREACY, M.; WIERSEMA, F. *The discipline of market leaders*. Reading: Addison: Wesley, 1995.

TEIXEIRA – INEP-MEC. *Docência na Educação Superior*. Brasília, DF: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4335#>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

UNESCO (1995): *Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO, 1995.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. In: *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Anais. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999, p. 16-31.

UNESCO/OIT. Ensino superior e desenvolvimento. Responder às exigências do mundo do trabalho. In: *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Anais. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999, p. 312-448.

VARANDAS, A. P. M. *Formação de professores: as competências para a docência desenvolvidas nos mestrados acadêmicos em administração de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica). 2006. Universidade Salvador – UNIFACS.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2003.

VICENTINI, J. P. e SCOARIZE, R. Andragogia novas possibilidades no ensino da administração. In: *Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração*, 14, 2003. Foz do Iguaçu: ENANGRAD, 2003.

VRIES, M. K. A síndrome da aposentadoria. São Paulo: *Revista HSM*, número 41, 2003.

WATERMAN, R. H.; WATERMAN JUNIOR, J. A.; COLLARD, B. A. Toward a career-resilient workforce. *Harvard Business Review*, [S. l.], v. 72, n. 4, p. 87-95, 1994.

WOOD, Thomas Jr.; FILHO, Vicente P. *Remuneração estratégica: a nova vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas, 1996.

WOOD JR., Thomaz; PICARELLI FILHO, Vicente. *Remuneração por habilidades e por competências: preparando a organização para a era das empresas de conhecimento intensivo*. 2. ed. Rev. São Paulo: Atlas, 1999.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, P. A gestão da e pela competência. In: *Seminário Internacional Educação Profissional, trabalho e competências*. Anais. Rio de Janeiro: Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, 1996.

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.

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