



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP)
II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)
ISSN:2317-8302

A CARREIRA UNIVERSITÁRIA NA VISÃO DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: ESCOLHA, FORMAÇÃO, TRABALHO E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

MARIA REGINA DE CARVALHO TEIXEIRA DE OLIVEIRA
Faculdade Pedro Leopoldo
mrcto@hotmail.com

DOMINGOS ANTÔNIO GIROLETTI
Fundação Pedro Leopoldo
domingosgiroletti@gmail.com



**A CARREIRA UNIVERSITÁRIA NA VISÃO DOS DOCENTES DE
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS: ESCOLHA, FORMAÇÃO, TRABALHO E
REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Resumo

Este artigo apresenta parte das pesquisas sobre docentes universitários e suas carreiras em instituições públicas. Seu objetivo é caracterizar e interpretar aspectos da carreira docente em quatro momentos diferentes; dos 86 pesquisados alguns são professores entrantes (mestrandos e doutorandos); outros temcinco anos; vinte e trinta anos de carreira. A metodologia de pesquisa foi quantitativa e qualitativa, utilizando de questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados obtidos revelaram variações significativas quanto aos motivos e os objetivos da escolha da carreira docente, às características do seu desenvolvimento e às perspectivas pessoais e profissionais nos últimos trinta anos. Conclui-se que as carreiras dos docentes universitários são construídas e reconstruídas dinamicamente, adequando-se prioritariamente às oportunidades surgidas que focam-se em recompensas como status; estabilidade; perspectivas de produção intelectual; de estudo permanente; de crescimento profissional sem gastos econômicos pessoais, especialmente em continuidade a programas de iniciação científica; de relacionamentos com alunos e pares, entre outros. Nessa carreira deve ser dada atenção especial aos processos de acesso, de profissionalização, suporte para o desenvolvimento e avaliação do trabalho docente em instituições públicas. Visa-se melhorar a qualidade da formação de novos profissionais, a atuação do docente no magistério, na pesquisa e na extensão e a própria universidade.

Palavras-chave: carreira; docência; universidade.

Abstract

This article presents part of the research into university teachers and their careers in public institutions. Your goal is to characterize and interpret aspects of the teaching career at four different times; the 86 surveyed some are incoming teachers (masters and doctoral students); others have five years; twenties and thirties career. The methodology here was quantitative and qualitative research, using a questionnaire with open and closed questions. The data revealed significant variations as to the motives and goals of the choice of the teaching profession, the characteristics of their development and personal and professional perspectives in the last thirty years. We conclude that the careers of academics are built and rebuilt dynamically, adapting to primarily arose opportunities that are focused on rewards and status; stability; perspectives of intellectual production; permanent study; professional growth without personal economic spending, especially in the continuity of scientific research programs; relationships with peers and students, among others. This career special attention should be given to the processes of access, professionalism, support for the development and evaluation of teaching in public institutions. The aim is to improve the quality of training of new professionals, the professors in teaching, research and extension and the university itself.

Keywords: Carrier. University Teaching



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

1 Introdução

A educação como capacidade de aprender a aprender e de constantemente reciclar-se, tende a ser um patrimônio mais estratégico da pessoa e da sociedade a partir da modernidade, especialmente em termos de oportunidade de desenvolvimento.

O professor ganha, nesse contexto, um papel importante de facilitador dessa educação para a nova realidade e, em tese, deve, ele mesmo, ser e saber-se um sujeito de desenvolvimento, o que vai sendo construído ao longo de sua profissão.

Na evolução da carreira docente universitária, distinguem-se duas frentes de investimentos: a construção legal e estatutária e os aspectos de formação profissional e de preparação didático-pedagógica específica. O professor universitário necessita de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz (GIL, 2006, p. 1).

O objetivo desse estudo é caracterizar o docente universitário e traçar aspectos-chaves de seu perfil, de sua trajetória de trabalho considerando-se, para isso, a sua evolução histórica da carreira até o tempo presente. Discute-se muito sobre o que fazer para tornar o ensino superior mais eficaz e como deve ocorrer a preparação dos professores universitários, principalmente em cursos de pós-graduação. Em sentido estrito, esses cursos visam preparar pesquisadores (GIL, 2006).

Os participantes dessa pesquisa são docentes com experiência no ensino superior público. Muitos gostam da docência e se sentem identificados, em todos os segmentos, com a atividade profissional. Mas algumas diferenças devem ser destacadas: no grupo dos entrantes, ela não é suficiente para a sua realização, o que pode ser confirmado pelo número de respostas que demonstram a disposição dos mestrandos e doutorandos de se dedicarem à docência ou conjugá-la com outra atividade. Essa perspectiva de carreira liga-se bem ao conceito de carreira proteana (HALL, 1996), na qual o foco é a adaptação às novas circunstâncias. Notam-se uma intencionalidade e uma busca de realização por meio de uma atividade profissional docente mais definida no grupo dos professores com mais tempo de experiência, diminuindo esse sentido à medida que se tomam os grupos pesquisados mais jovens. Fica clara, assim, a mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. Consequentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional, e vice-versa.

Além da introdução, o artigo está dividido em mais quatro partes. Na segunda, faz-se uma breve reflexão teórica sobre a importância e a escolha de uma carreira sobre a metodologia utilizada na produção do artigo. Na terceira parte, descrevem-se a evolução do ensino superior e da carreira universitária no Brasil. Na quarta parte, apresenta-se a visão que os professores universitários pesquisados possuem de suas carreiras, seguindo a percepção de cada grupo pesquisado. Na última parte, nossas considerações finais resumem os pontos essenciais do artigo.



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

2 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A carreira profissional é, hoje, vista como uma construção, tem as escolhas de atividades de trabalho e de profissões permanentemente redimensionadas, envolvendo contínuas mudanças pessoais, intelectuais, políticas, econômicas e sociais, traçando novos desenhos para as trajetórias de carreiras.

Ela é uma realidade significativa para o indivíduo que supõe, por um lado, características pessoais, valores e preferências pessoais. Está relacionada ao sentido que esse indivíduo dá ao trabalho e é entendida como um processo de desenvolvimento do sujeito, por meio de uma trajetória de experiências e empregos (BARUCH; ROSENSTEIN, 1992). Por outro, como pontuou Motta (2006), as pessoas, hoje, guiam-se mais na construção de suas carreiras pelas oportunidades do que propriamente pelo que desejam internamente.

A nova realidade econômica é cada vez mais sensível a atributos educativos como visão de conjunto, autonomia, iniciativa, capacidade de resolver problemas, flexibilidade (DEMO, 1991c), levando a que, nas suas trajetórias, as identificações do indivíduo com seu trabalho assumam novos rumos (MOTTA, 2006).

A carreira do docente do ensino superior vem sendo sistematizada entre definições da lei e reivindicações da classe. A maior alteração na carreira de docente em ensino superior no Brasil está na transição de professor, com ênfase no ensino e nas atividades pedagógicas, para um perfil de pesquisador, como exigência de publicações anuais como requisito principal para sua ascensão na carreira.

Na sua qualificação, o “ensino-aprendizagem” consiste no repassar de lotes de conhecimento (ensinar) e no apropriar-se deles pela via da adequação funcional (aprender). Trata-se de metodologia emancipatória, traduzida em competências e habilidades. Essa marca histórico-estrutural fundada na potencialidade da educação, ciência e tecnologia representa um tipo bem mais orgânico e aceitável de mudança, porque é ancorado na noção de sujeito histórico, em particular quando está em jogo a competência em termos de conhecimento (DEMO, 1991c).

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

Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa e quantitativa. Considerando-se o critério proposto por Vergara (2010), quanto aos fins ela é descritiva, expondo as características de determinada população e de determinado fenômeno



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

ao tentar responder à questão: Como os docentes universitários percebem suas carreiras e qual o perfil que melhor se adéqua a ela?

Quanto aos meios, é uma pesquisa de campo. Para a coleta de dados apoiou-se em questionários eletrônicos (modelo do Google Docs) enviados aos sujeitos selecionados como representantes dos grupos de docentes e eram compostos de questões abertas e fechadas, sendo que as fechadas foram transformadas em dados via estatística descritiva. As questões abertas foram analisadas por meio do método da análise de conteúdo, (Bardin, 1977). As respostas foram analisadas a partir de sua frequência, organização e sentido comparado.

Adotou-se a técnica de amostragem não probabilística, selecionando profissionais que se dispuseram a responder ao questionário proposto, uma amostra intencional por acessibilidade. Os representantes dos quatro grupos, considerando-se os momentos da carreira docente foram:

- a) entrantes, mestrandos e doutorandos da UFMG, da Universidade Federal de São João Del-Rei, da Universidade Federal Unimontes e Universidade Federal de Lavras - 55 respondentes; de 26 diferentes profissões, com idade variada entre 22 e 64 anos, sendo 26 deles doutorandos;
- b) professores com cinco anos na docência universitária em instituição pública - 8 respondentes, entre 29 e 40 anos;
- c) profissionais com aproximadamente vinte anos de docência - 14 respondentes, entre 36 e 60 anos;
- d) professores que se aposentaram ou estão ainda na ativa após trinta anos em instituição pública - 9 participantes, entre 56 e 74 anos.

A área de maior concentração de todo o grupo foi a das Ciências Sociais Aplicadas. Entre os participantes entrevistados, predominam os docentes que não cursaram didática em seus cursos de graduação.

3 A Carreira Docente no Ensino Superior: contexto e perspectivas

O modelo de ensino superior no Brasil foi, desde sua implantação, voltado para formação profissional e tinha, como premissa no campo do ensino, a noção de que “quem conhece sabe ensinar”. O requisito maior para ser professor era o domínio de conhecimentos e da experiência profissional.

Marback Neto (2007) divide em quatro fases a história do ensino superior no Brasil. A primeira vai de 1808 a 1930, Nela, a educação superior caracterizava-se pelo pragmatismo e tinha pouca relação entre ensino e pesquisa. Destacavam-se o nítido caráter profissionalizante e o fato de terem sido criadas como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo. A Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7247), trouxe a figura do “professor catedrático”, cargo vitalício, com estabilidade no emprego, tornando-se, em muitos casos, um obstáculo ao bom desempenho docente (MARBACK NETO, 2007).



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

A segunda inicia em 1931, com a Reforma Francisco Campos e encerra-se em 1968, antes da promulgação da Lei da Reforma Universitária. Distingue-se pela aprovação da LDB de 1961 e pela criação de várias universidades públicas e privadas no País. Após o golpe de 1964, houve uma forte repressão política contra professores e estudantes, mas, ao mesmo tempo, foram implementadas medidas importantes que permanecem em grande parte até hoje, como: o fim da cátedra, o favorecimento da decisão colegiada, a organização departamental; ocorreu, ainda, a ampliação da pesquisa acadêmica, a criação das pós-graduações, a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a ampliação das vagas no ensino). No fundo, os militares tinham dois objetivos: aumentar o controle sobre as universidades que ofereciam o principal foco de resistência e modernizá-la para implementar a nova fase de desenvolvimento industrial no país.

A partir de 1965, a obtenção de graus de mestre e de doutor tornou-se requisito para acesso aos cargos da carreira acadêmica nas universidades públicas, enquanto as escolas particulares contavam mais com especialistas (GIL, 2006). Com o Decreto-lei no. 252 de 1967 formalizava-se a extensão universitária e definia-se sua nova estrutura baseada nos departamentos (MARBACK NETO, 2007).

A terceira fase inicia com a reforma universitária em 1968 e conclui-se em 1996, quando foi promulgada a nova LDB ainda hoje vigente. Seu início foi marcado por forte pressão da ditadura militar que deu maior ênfase à estratégia de segurança e ao desenvolvimento, realçando o relacionamento com o mercado de trabalho, passando a ser o ensino visto como negócio (MARBACK NETO, 2007). Houve a expansão do ensino superior privado. Entre 1968 e 1974, os “professores titulares” das escolas isoladas da época eram profissionais engajados em outros setores do mercado de trabalho, o que oferecia, de alguma maneira, uma credencial às instituições de ensino superior. Embora o salário não fosse atraente, o status de professor universitário ainda o era. Ter mestrado e doutorado passou a ser exigência legal para tornar-se professor universitário e mesmo tendo melhorado a pesquisa, isso não aconteceu com a qualidade do ensino porque os cursos de pós-graduação “*strito sensu*” priorizam mais a formação de pesquisador do que de professor. Didática do Ensino Superior é disciplina lecionada em poucos cursos. Daí a contradição, segundo Marback Neto (2007,p.113): “Há bons doutores que, sem raridade, não conseguem dar boas aulas, porque foram mal capacitados como docentes”.

A exigência do Mestrado e do Doutorado para o docente ser admitido no magistério superior reflete a preocupação com a capacitação do pesquisador e essa exigência de titulação implica que o trabalho docente está fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, que se tornou a principal fonte de prestígio acadêmico e, também, de valorização profissional (MARBACK NETO, 2007).

Essas exigências, entretanto, não significaram mudança efetiva na prática docente universitária, que continuou tendo no conteúdo e na experiência profissional os principais requisitos (MASETTO, 2003). Continuou a mesma mentalidade de que “quem conhece sabe ensinar”. O ensinar significava ministrar palestras e aulas expositivas sobre determinado



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

assunto dominado pelo profissional, mostrando como realizar a tarefa na prática. Mas a qualificação de um profissional liga-se a vários aspectos, envolve aptidões, conhecimentos específicos e experiência. Um profissional considerado qualificado para desempenhar seu cargo deve ser capaz de desempenhar papéis para os quais é requisitado (MASETTO, 2003).

A Reforma de 1968 pretendeu elevar a qualidade da educação superior, unindo formalmente ensino, pesquisa e extensão, mas isso não se verificou na prática (MARBACK NETO, 2007).

Nessa fase, iniciaram as greves nas IFES. A primeira foi em 1980 quando os professores conseguem um plano de cargos e salários para as universidades federais autárquicas. Com a greve de 1987, foi conquistado o Plano Único de isonomia entre universidades federais, as autárquicas e as fundações. Com as diversas greves, as IFES foram beneficiadas com o aumento da contratação de professores em tempo integral e a concessão de bolsas por intermédio da Capes e do CNPq para a pós-graduação. O grande investimento do governo provocou o aumento do número de professores, mas faltavam recursos financeiros e de infraestrutura (MAIA, 1998).

A Lei 6.182 regulamentava a Carreira de Magistério Superior, exigia o título de Mestre para a inscrição de candidatos a professores assistentes nas Instituições Federais de Ensino Superior ou que o candidato contasse três anos de efetivo exercício até a data da promulgação dessa lei (1994). Foram constituídos os cursos de pós-graduação no País e com a publicação da LDB, em dezembro de 1996, iniciou-se uma nova fase da educação superior brasileira.

A quarta fase iniciou em 1996 com a promulgação da LDB, a Lei no. 9.394 de 1996 que facultou novas bases para o crescimento do ensino superior público e privado no Brasil. No entanto, continua sendo bastante discutida a qualidade do ensino superior no que tange à capacitação dos professores. Isso envolve a melhoria dos processos de recrutamento e de formação, do estatuto social e das condições de trabalho dos professores, que responderão às expectativas se tiverem conhecimentos, competências e qualidades pessoais, possibilidades profissionais e a motivação (MARBACK NETO, 2007).

O profissionalismo da docência superior aprimorou competências em termos de conhecimento e práticas pedagógicas, incluindo o exercício da dimensão política. A estruturação da carreira pública docente universitária tem aproximadamente quarenta anos e pode-se notar um impacto positivo dos estatutos em sua consolidação e desenvolvimento. Mas percebe-se a necessidade atual de revisão, a partir dos desafios a que o ensino superior deve responder.

Em 2012, os docentes universitários públicos de grande parte das universidades federais do País organizaram-se em greve para garantir direitos de classe e melhorias das condições de trabalho. Foi publicado na página da PROIFES, em 3/08/2012¹, após dois dias de negociação,

¹www.proifes.gov.br. Acesso em: 20 out. 2012.



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

o Termo de Acordo entre o PROIFES e o governo, reestruturando as carreiras do Magistério Superior (MS) e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), reajustando salários e constituindo um Grupo de Trabalho para tratar de questões pendentes, inclusive as relativas ao acompanhamento do plano de expansão das universidades e institutos federais.

A estruturação da carreira docente universitária reflete os vários contextos do país em termos histórico, econômico e político. Essa construção foi feita a partir de reivindicações e de movimentos grevistas, com ênfase, inicialmente, no magistério; depois, na pesquisa; e, em decorrência desta, na extensão. O docente de instituições públicas superiores integra um quadro de pessoal dentro do serviço público que tem características de trabalho diferentes de outros setores, mas que demanda também um perfil específico.

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

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

Com as mudanças citadas, o perfil do professor teve que se alterar de “especialista” para “mediador de aprendizagem”. Ele é exigido em pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização. Mudou o cenário de ensino, e o papel do professor mudou de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva, funcionando como ponte entre o aprendiz e a sua aprendizagem. Com essa atitude, busca novos ambientes de aprendizagem, profissionais e virtuais. Ele deve repensar e reorganizar o processo de avaliação e usar de *feedback* contínuo, motivador da aprendizagem.

A docência do ensino superior exige competências próprias, que, se desenvolvidas, trariam mais profissionalismo, em substituição à postura de “ensinar por boa vontade”.

Segundo Gil (2006), as principais dificuldades com as quais se deparam os professores de ensino superior se referem mais à maneira como os professores se relacionam com os estudantes, seus colegas, sua instituição e com a própria disciplina que lecionam.

No caso do professor universitário, muitos trabalham em tempo apenas parcial, desenvolvendo outra atividade, vista em muitos casos como a principal, pelo menos em termos de dedicação e rendimentos. Ao pensarem em um código de ética, a primeira imagem



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

que lhes vem à mente é a da sua profissão principal que não é necessariamente a docência (GIL, 2006).

4 A Visão dos Docentes de sua Trajetória Profissional

Inicia-se pela escolha, entrada e identificação dos mestrandos e doutorandos que foram o primeiro grupo de professores pesquisados. Apresentaram motivações variadas para explicar a **escolha do curso de graduação**:

- Interesses ou aptidões e descoberta do interesse durante o curso de graduação:
 - “Era o que eu realmente queria: trabalhar com computação. Desde pequeno já mexia em computadores, fuçando os programas.” (respondente 5)
 - “Escolhi o curso por acaso, mas me identifiquei com a profissão ao longo deste.” (respondente 52)
- Como aprofundamento e desenvolvimento de aptidões, realização dos sonhos:
 - “Sempre foi meu sonho fazer faculdade de Ciências Biológicas, pelo sonho em trabalhar pela melhoria das condições ambientais.” (respondente 12)
- Gosto pela pesquisa desenvolvido por oportunidades em iniciação científica, na graduação, e escolha por falta de opção, em vários aspectos:
 - “Já trabalhava na área. Meu pai tem um escritório de contabilidade. Sempre me dediquei durante todo o curso. Durante a graduação, peguei várias monitorias e participei de projetos de pesquisa e extensão.” (respondente 6)
 - “Desejava cursar jornalismo, mas não tinha o curso na minha região. Como minha família não tinha condições de me manter em outro local, escolhi algo próximo.” (respondente 26)
- Escolha por influências:
 - “Minha entrada na universidade seguiu muito a influência de minha mãe, que é professora. Por isso, entrei no curso de Geografia inicialmente com o objetivo de seguir a Licenciatura.” (respondente 16)
- Escolha planejada da carreira acadêmica, e a graduação seria um meio para isso:
 - “Entre no curso de graduação já pensando em carreira acadêmica. Quero lecionar no ensino superior de instituição pública.” (respondente 44)

Para Costa e Campos (2006), atualmente, não há um planejamento de carreira estruturado antecipadamente, mas um permanente adaptar-se às situações e oportunidades que surgem.

No segundo grupo dos professores com cinco anos ou mais de experiência, os motivos de escolha do curso de graduação foram resumidos da seguinte forma:

- Gosto pela área e por busca de projeção:
 - “Entre no curso de Química pela UFV, apesar de querer a Engenharia Química. Mas já apaixonada pela Química desde cedo e também por ter cursado técnico em Química, nunca tive desinteresse pelo curso”. (respondente 1)
 - “Foi no ano de 1999. O ensino superior, sobretudo público, era bem menos acessível que atualmente. Originário da zona rural de uma pequena cidade do interior e com pouquíssimas referências no círculo familiar e de amigos, minha escolha pela graduação e minha entrada na universidade representou uma mudança profunda em termos de perspectiva pessoal e profissional”. (respondente 4)



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

- Por aprovação no vestibular e por reconhecimento de mudanças pessoais:
“Fui aprovada em concurso vestibular e cursei Serviço Social na PUC Belo Horizonte”. (respondente 5)
“Uma etapa distinta, onde, como aluno, percebemos a diferença entre cursar o ensino médio e uma graduação de nível superior. Transformação de algumas atitudes, como desenvolvimento de iniciativa e proatividade” (respondente 7).

No grupo dos professores com vinte anos de docência, a entrada para a graduação como aluno assumiu a seguinte forma:

- Por vestibular: justificativa formal, sem ênfase em aspecto pessoal
“Vestibular em universidade federal. Curso superficial”. (respondente 14)
- Por escolha pessoal – afinidade e por ajuste à oportunidade de trabalho:
“..., e aí consegui passar. Trabalhava o dia todo há três anos, e por isto o curso de Administração foi bastante adequado e era meu preferido, juntamente com Ciências contábeis”. (respondente 1)
“Cursava Biologia e fiz um concurso para trabalhar em um banco estadual. Fui aprovado e resolvi mudar de curso; ou seja, entrar em um curso que fosse afim ao trabalho que passei a desenvolver no banco. Fiz vestibular para Administração e passei”. (respondente 3)
- Depois de insatisfação com outro curso e por enfrentamento de desafio:
“Entreí na faculdade de Direito em 1982. Eu cursava Veterinária e estava insatisfeita com o curso, e por isso resolvi fazer novo vestibular”. (respondente 5)
“Foi uma entrada para a qual muito me dediquei. Vim de uma família que não tinha condições financeiras para dar suporte a uma formação em instituição privada”. (respondente 9)
- Por contemplar disciplinas do interesse:
“Oportunidade de realizar um curso de graduação que associava os conhecimentos na área das Ciências Exatas”. (respondente 13)

O quarto grupo pesquisado, com trinta anos de atividade, assim expressou suas opções:

- Escolha diferente do interesse pessoal e escolha por identificação com o curso:
“A minha entrada foi meio frustrante. De fato eu queria uma graduação diferente da que escolhi. E, como tinha receio de não passar na primeira vez, fiz uma escolha que me custou um destino. Queria fazer medicina, e fiz engenharia. Passados alguns anos, fiz medicina. Mas, imagino, "já era tarde". Não consegui o empenho necessário (em segunda oportunidade) para me formar naquilo que imaginei ser "a minha vocação". Daí desisti do curso”. (respondente 1)
“Em 1960, fiz vestibular para o curso de Pedagogia, na UFMG. Passei e ingressei-me em uma turma com mais nove colegas, com os quais convivi com muita solidariedade e amizade durante os quatro anos em que estudamos juntos. Nossa turma foi muito especial, porque dela saíram seis futuros professores da Faculdade de Educação, sendo uma de História da Educação, duas de Administração Escolar, duas de Didática e uma de Pesquisa”. (respondente 2)
- Escolha direcionada para a docência superior e escolha por oportunidade:
“Entreí como aluno já com um projeto bem definido para a carreira docente” (respondente 3)
“Terminei o curso colegial no Colégio Municipal de Belo Horizonte em 1961. Prestei vestibular para Odontologia na UFMG, em fevereiro de 1962, quando iniciei o curso, ao mesmo tempo que trabalhava no Colégio Militar de Belo Horizonte, como sargento do Exército, o que fui até 1971, quando pedi transferência para a reserva e fiz concurso para dentista da Prefeitura de Belo Horizonte, tendo sido aprovado”. (respondente 8)
- Escolha para favorecer o trabalho que já realizava:



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

“O curso de Administração se deu por uma necessidade de trabalho, já que trabalhava na área financeira”. (respondente 7)

Em relação à escolha pela carreira acadêmica, os motivos apresentados foram: oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação; escolha por falta de opção; alguns fizeram a opção pela área do conhecimento e, dentro dela, surgiu a academia como alternativa; escolha planejada da carreira docente; por vocação, identificação com a atividade; por influências variadas; escolha por oportunidades variadas; e oportunidade de trabalhar com pesquisa durante a graduação. Predominam as escolhas por oportunidades variadas e por oportunidade de participação em pesquisas durante a graduação. Chama a atenção o pequeno número de optantes pela carreira docente por “vocação” ou por identificação pessoal com a atividade.

Diante dos relatos, pode-se observar que, com base nesta amostra, a escolha pela carreira acadêmica não tem no planejamento e na vocação uma forte referência, mas sim nas oportunidades oferecidas pela vida e pelo mercado.

A carreira docente universitária pública há vinte ou trinta anos atrás era uma atividade profissional que contava com status social, estabilidade e respeitabilidade, apesar de não corresponder a altos salários. Ainda que não contassem com remunerações estimulantes, os professores dedicavam-se exclusivamente à carreira docente. Os participantes desta pesquisa integrantes dos dois grupos de mais tempo na atividade representam os profissionais que definiram os estatutos deram as bases para a estruturação da carreira docente universitária, desde aproximadamente trinta anos atrás. Esses professores, em exercício, assumiam cargos administrativos institucionais nas universidades e também em órgãos de representação de classe.

A cada um dos períodos estudados, as exigências para a atividade profissional variaram. Em decorrência, mudaram também os perfis demandados. Se antes a ênfase era nos aspectos de transmissão de conhecimentos e relacionamento com os alunos e com a comunidade acadêmica, a docência-magistério, hoje é nos critérios de publicação e pesquisa, validados pelos órgãos de fomento como CAPES E FAPEMIG.

Em análise mais ampla, nota-se que aliam-se fatores materiais e fatores morais/comportamentais e que autonomia, modelo de trabalho, tipo de relação oportunizada e interesses de progressão na carreira aparecem em palavras diferentes e em posições de importância variadas, mas são recorrentes. O grupo mais antigo está atento a questões da atividade docente, das recompensas e dos aspectos políticos desta ocupação. Nota-se ainda um tom afetivo e de reminiscências familiares em alguns dos depoimentos colhidos.

Além desses fatores relativos à atividade e carreira em si, outros, como os relacionamentos oportunizados e o crescimento pessoal e profissional são razões fortes que combinam com as características pessoais e os objetivos de carreira daqueles que procuram a docência



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

universitária pública. Isso significa que não foram as mudanças no mercado de trabalho que levaram as pessoas para a docência, porque esse dado foi revelado em três segmentos, incluindo os professores de trinta anos e os professores entrantes. Não tendo uma relação direta com as condições de mercado, poderiam ser reforçadas as escolhas da docência por outras razões, por exemplo, as características pessoais.

Em relação ao **planejamento da carreira docente**, percebeu-se nos quatro segmentos, que:

Tabela 2 – Planejamento da carreira docente universitária

	Entrantes n° abs.	%	DU cinco anos n° abs.	%	DU vinte anos n° abs.	%	DU trinta anos n° abs.	%
Sim	27	50	4	50	8	57	7	78
Não	23	43	4	50	6	43	2	22
Não responderam	5	7	-	-	-	-	-	-
Total	55	100	8	100	14	100	9	100

Fonte: Dados da pesquisa

Dos participantes entrantes, 50% planejaram ser professor universitário e 43%, não. O plano de carreira é processo contínuo de descoberta que favorece o desenvolvimento do autoconhecimento ocupacional e envolve: talentos, habilidades, motivos, valores e necessidades. Estes possibilitam à pessoa, segundo Martins (2001), localizar-se num tipo de trabalho em que se sinta mais competente e mais satisfeita. O sucesso é medido pela identidade profissional, pelo reconhecimento coletivo e pela adaptação eficaz e satisfatória às tarefas realizadas.

Em termos das justificativas, o grupo dos professores com trinta anos descreveu sua trajetória profissional com ênfase maior no compromisso político entre outros fatores.

- Aparece, em primeiro lugar, o compromisso político e de classe:

“A minha participação na criação de Associações de Professores, de Curso e outras atividades sempre foi contemplada com a participação de inúmeros professores, seja em municípios, no estado ou na Federação.” (respondente 4)
- Possuem um sentimento de dever cumprido:

“A satisfação do dever cumprido foi o reflexo de toda vida universitária na busca da formação de tantos bons profissionais da Odontologia que pude ter prazer de ver formarem-se”. (respondente 9)
- Escolhas e encaminhamentos para várias áreas e entre elas, a docência:

“O planejamento como professor de ensino superior ocorreu em 1974, quando fui convidada para compor o grupo de professores do programa de pós-graduação em Educação - Curso de Mestrado em Educação.” (respondente 8)
- Devido à rigidez da academia na época, foram necessários alguns ajustes no sentido de sua realização pessoal:

“Minha trajetória foi uma tentativa de ajustes, sempre. A universidade no princípio tinha mais feudos de conhecimento. Por isso, limitava a migração do professor por campos de conhecimento



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

conforme ajustava seu campo motivacional. Entenda-se que há professores que ao longo da carreira não desejam ficar no mesmo campo temático. As universidades, agora, têm buscado mais flexibilidade com os programas multi e transdisciplinares. Isso muda as condições de trabalho nas universidades públicas, pois facilita para um professor atuar em campos variados ao longo de sua carreira sem perder foco ou identidade.” (respondente 5)

- Pesaram, também as influências familiares:

“Tenho familiares que eram professores, o que acredito possa ter influenciado minha decisão.” (respondente 3)

De outro lado, deve-se considerar que trabalhando com profissionais concursados ou que pretendem ingressar nas instituições públicas por concurso, pode-se considerar que a segurança e a estabilidade sejam variáveis determinantes.

O docente tem pouco tempo para se dedicar a outras áreas de sua vida. Caberia uma reflexão sobre o que é causa e o que é efeito: o indivíduo escolheu a docência por ter determinadas características pessoais, um dado perfil, ou ele se tornou assim porque escolheu ser docente? Não se tem uma resposta de causa e efeito a partir desta pesquisa.

Sobre as pretensões de trabalho em instituições públicas ou privadas, no grupo dos entrantes tem-se que 60% deles pretendem trabalhar na rede pública e 14% preferem a rede particular.

Nota-se, ainda, uma diferença de interesses do grupo com cinco anos de trabalho em relação ao primeiro: a maioria tem a pretensão de dedicar-se à pesquisa e ao magistério e não aparece a opção “Tanto faz”. É reforçador o fato de todos eles pretenderem a rede pública como local de trabalho.

No grupo dos professores com vinte anos de trabalho, 13 pretendiam se dedicar ao magistério e à pesquisa e apenas um pretendia dedicar-se só à pesquisa. Esses dados assemelham-se mais aos do grupo de professores com cinco anos de trabalho e demonstram posturas mais definidas e coerentes com a opção da carreira docente universitária pública. Interessante notar que nos três grupos surgiu a opção, “Somente pesquisa”, mas não apareceu a alternativa, “Somente magistério”. Seria essa outra modificação no perfil do docente universitários nos últimos trinta anos?

No grupo dos professores com trinta anos, a preferência foi 100% para a rede pública, sendo que sete deles pretendiam dedicar-se ao magistério e à pesquisa. Apenas um queria dedicar-se somente ao magistério. Outro aspecto chama a nossa atenção: nos outros grupos a alternativa, “Somente magistério”, não surgiu. Aqui, a opção, “Somente pesquisa”, não foi escolhida.

Comparando com as pretensões, quatro dos docentes com trinta anos disseram que já eram professores universitários antes do mestrado e do doutorado. Isso reflete a evolução da carreira docente universitária, que por um tempo não tinha a exigência de pós-graduação como critério de entrada para a carreira acadêmica. Dois dos participantes pretendiam dedicar-se exclusivamente à docência universitária. Seria essa não exigência legal uma das causas da



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

diferença de perfil observada dos profissionais do quarto grupo para os professores dos três primeiros?

Ter a atividade docente como uma carreira é a visão de 41% dos participantes entrantes desta pesquisa (e 6% não têm opinião formada), representa uma opção de vida, uma identificação e uma expectativa de realização. No grupo de professores com cinco anos de atividade, todos veem sua atividade como carreira, e não como um momento dela.

No grupo de professores com vinte anos de trabalho, também a docência é vista como uma carreira por todos eles. No grupo dos docentes com trinta anos de atuação, todos veem a atividade como carreira, não como um período.

Percebe-se uma definição pessoal pela carreira de professor universitário por parte de quase todos os participantes desta pesquisa. Incômodos e críticas passam a ser vistos como mais significativos, na medida em que não se trata de algo passageiro na vida dos participantes, mas de algo que escolheram para a sua vida.

A carreira docente foi uma opção de vida mais clara para os que por ela optaram há vinte ou trinta anos. Na época, não havia demandas apertadas para as pesquisas e para a exclusividade de atuação do profissional na universidade. Especialmente para os entrantes nesta pesquisa, a escolha pela carreira docente não é, necessariamente, uma opção de vida, podendo ser ou não uma carreira. O grupo com cinco e o grupo com vinte anos de trabalho, entendem que a carreira acadêmica aceita bem a conjugação com outras oportunidades simultâneas ou sequencialmente. Tem-se, assim, um profissional de determinada área - por exemplo, um advogado. Situacionalmente, ele pode estar professor, podendo continuar nessa atividade ou não. Lembrando Gil (2006), muitos professores exercem duas atividades profissionais: uma fora da universidade que, quase sempre é a predominante e outra como docente. Esses professores, em sua maioria, não dispõem de preparação pedagógica; aprendem a ensinar por ensaio e erro. Ao não se firmar como profissional da docência, fragiliza-se a construção da carreira e fragmenta-se a organização de classe.

Percebe-se que as ordens foram invertidas: mudaram-se os critérios de avaliação do professor e alguns tópicos fundamentais foram discutidos tardiamente, por meio de greve. As decisões das assembleias na última greve não trouxeram grandes mudanças, mas algumas aberturas e definições de condições de trabalho, como a autonomia e o estabelecimento dos níveis de professor na hierarquia da carreira docente com as devidas especificações para duas carreiras: a das universidades federais e a dos Institutos federais e, ainda, alguns ganhos salariais. São passos dados no sentido da estruturação da carreira, mas, segundo os próprios docentes, ainda existem muitas questões a serem discutidas.

A carreira docente universitária pública prevê a possibilidade de ocupação de cargos administrativos, e há os que optaram por mais de uma alternativa simultaneamente. Carreira mais flexível e caracterizada por mudanças, apresentando aspectos das experiências pessoais e



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

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

Nota-se que a intencionalidade e a busca de realização por meio da atividade profissional são maiores no grupo dos docentes mais velhos, diminuindo essa percepção entre os grupos mais jovens. Fica clara, assim, uma mudança no perfil do profissional de docência superior: os entrantes não têm as mesmas características, nem os mesmos objetivos, nem as mesmas pretensões dos docentes de vinte anos atrás. E, conseqüentemente, seus investimentos na carreira também serão diferenciados. Se aqueles que entram hoje não se envolvem com a carreira como opção, também a carreira docente deveria moldar-se a esse novo profissional. Ou será que a docência passará a ser um mero aspecto secundário para profissionais que estão em processo de escolher a futura profissão? Ou será apenas um local de transição e de crescimento pessoal para ingressar numa profissão mais lucrativa existente no mercado de trabalho? Ou uma oportunidade de reposição do que não foi suficientemente aprendido na graduação, ou, ainda, uma oportunidade de fazer as pós-graduações em condições melhores que os profissionais em atuação no mercado de trabalho (foi citada a oportunidade de viagens e conhecer outras culturas), como é o caso de muitos mestrandos e doutorandos?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carreiras são construídas a partir das experiências vividas no trabalho e das circunstâncias sócio político históricas que formam seu contexto. Carreira é entendida como sequência de atividades profissionais exercidas no interior das organizações ou nas duas modalidades. A identidade profissional é uma construção da subjetividade do indivíduo em relação à determinada atividade no trabalho.

A carreira do docente universitário passou por diversas mudanças nos últimos trinta anos em termos legais e nas atuações efetivas. Elas aparecem no conteúdo das entrevistas com os 86 professores pesquisados. Eles descreveram o processo de escolha da carreira docente, suas motivações, as influências recebidas, seus valores, suas atividades profissionais e as mudanças na concepção e na trajetória de sua carreira docente.

Mudaram, também, neste período os perfis dos professores que escolheram trabalhar na atividade docente universitária. Se antes o foco era mais no magistério, na sala de aula, relações com os alunos e no acompanhamento do desenvolvimento da formação acadêmica do aluno, hoje a base da atividade envolve a pesquisa e a produção acadêmica escrita. As reflexões sobre o papel efetivo do docente universitário, segundo a amostra pesquisada, não são trazidas a debates, abrindo espaço para que sejam, aos poucos, reforçadas pelos critérios avaliativos atuais, mais centradas no perfil do pesquisador do que de professor. Também não se oportuniza a real mudança do papel do aluno como aquele que pesquisa junto com o



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

docente, por exemplo. Em muitos relatos de influências para a opção pela carreira docente, notou-se que a participação em projetos de iniciação científica foi forte instrumento mobilizador da escolha.

Na percepção dos professores pesquisados, eles se acham felizes na profissão, quando considerados na sua grande maioria. Os professores do primeiro grupo reforçam estar animados e entusiasmados. O mesmo não se verifica com os outros grupos de docentes. Entre estes, o tom de preocupação destaca-se mais.

Os resultados desta pesquisa não podem ser generalizados, porque refletem a visão de um grupo específico de professores, mas podem contribuir para a reflexão pedagógica e para pensar a identidade profissional cambiante dos docentes universitários, especialmente daqueles que atuam no sistema universitário público. Podem, ainda, contribuir para processos futuros de reestruturação da carreira docente, com vistas a uma maior coerência entre o tipo de profissional que atua na docência e nas atribuições que tipificam essa profissão.

REFERÊNCIAS

- ARTHUR, M. B. et al. Intelligent Enterprise, Intelligent Career. *The Academy of Management Executive*. v. 9, n. 4, p. 7-20, 1995.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARUCH, Yehuda. Walking the tightrope: strategic issues for human resources. *Long Range Planning*, v. 31, p. 467-473, jun. 1998.
- BARUCH, Y. Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: organizational and individual perspectives. *Career Development International*, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2004.
- BARUCH, Y.; ROSENSTEIN, E. Career planning and managing in high tech organizations. *International Journal of Human Resource Management*, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 477-96, 1992.
- COSTA, I.; CAMPOS, A. M. M. Carreira, vivência e construção de si. In: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Afonso (Org.). *Gestão de carreiras - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.
- DUTRA, J. S. Carreiras paralelas: uma proposta de revisão da administração de carreiras. *Revista de Administração*. São Paulo, v. 27, n. 4, p. 65-73, 1992. Disponível em: <http://www.rausp.usp.br/busca/artigo.asp?num_artigo=375>. Acesso em: 17 nov. 2008.
- DUTRA, Joel Souza. *Administração de carreiras: uma proposta para repensar a administração de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1997.
- GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.
- HALL, D. T. Preface. In: HALL, D.; Associates. *The career is dead - long live the career*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1996.
- HALL, Douglas T.; MOSS, Jonathan E. The new protean career contract: helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics*, v. 26, n. 3, p. 22-37, 1998.



III Simpósio Internacional de Gestão de Projetos (III SINGEP) II Simpósio Internacional de Inovação e Sustentabilidade (II S2IS)

- MAIA, Andrea Casa Nova. *APUBH: 20 anos – História oral do movimento docente da UFMG*. Belo Horizonte: APUBH, 1998 e segunda edição, 2003.
- MARBACK NETO, Guilherme. *Avaliação, instrumento de gestão universitária*. Vila Velha, Espírito Santo: Hoper Editora, 2007.
- MARTINS, H. T. *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MOTTA, Paulo Roberto. Reflexões sobre a customização das carreiras gerenciais: a individualidade e a competitividade contemporâneas. In: BALASSIANO, Moisés; COSTA, Isabel de Sá Afonso (Org.). *Gestão de carreiras - dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.
- OLIVEIRA, Maria R. C. T., *Construção e Reconstrução da Identidade Profissional do Docente Universitário em sua Trajetória de Carreira em Instituições Públicas*, Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG, Tese de Doutorado, 2013.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, 47(1) jan./abr. 1996.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser Gonçalves; SPINK, Peter Kevin. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- SCHEIN, Edgar Henry. *Planejamento e desenvolvimento de recursos humanos: fatores de eficácia das organizações*. Rio de Janeiro: INCISA, 1978.
- VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e *baby boomers*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32, 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CD-ROM.
- VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2010.