



**EAESP**

**GV PESQUISA**

**O MODELO DA CARREIRA SEM  
FRONTEIRAS NO CONTEXTO  
ORGANIZACIONAL: PESQUISANDO A  
CARREIRA DO PROFESSOR  
UNIVERSITÁRIO NO BRASIL**

Relatório 08/2005

**BEATRIZ MARIA BRAGA LACOMBE**

Não é permitido o uso das publicações do GVpesquisa para fins comerciais, de forma direta ou indireta, ou, ainda, para quaisquer finalidades que possam violar os direitos autorais aplicáveis. Ao utilizar este material, você estará se comprometendo com estes termos, como também com a responsabilidade de citar adequadamente a publicação em qualquer trabalho desenvolvido.

**O modelo da carreira sem fronteiras no contexto organizacional: pesquisando a carreira do professor universitário no Brasil****The boundaryless career model in the organizational context: investigating the university professor career in Brazil****Resumo**

O modelo da carreira sem fronteiras, que prevê o desenvolvimento de uma relação independente e transacional entre organização e indivíduo, constitui o objeto de estudo deste trabalho. A partir do questionamento teórico da possibilidade real do desenvolvimento de carreiras sem fronteiras, uma pesquisa foi realizada com 16 professores de diferentes Escolas de Administração de Empresas em São Paulo. Os resultados mostram que a carreira acadêmica tem potencial para ser desenvolvida como carreira sem fronteiras. No entanto, os fatores que propiciam a mobilidade para o desenvolvimento de carreiras sem fronteiras podem ser muito distintos, e dependem do tipo de vínculo estabelecido entre o docente e a instituição. Dessa maneira, embora o modelo da carreira sem fronteiras possa ser vivenciado na carreira acadêmica, isso não significa que seja um bom modelo ou o modelo pretendido por aqueles que a vivenciam e também não significa que seja adaptável ao contexto organizacional.

**Palavras-chaves**

**Carreira sem fronteiras; competências de carreira; professor universitário; gestão de carreiras em organizações**

**Abstract**

This article analyses the boundaryless career model, which entails the development of a transactional relationship between individual and organization. To begin with, the feasibility of the boundaryless concept in organizational contexts is questioned. Departing from that questioning, a qualitative research was conducted with 16 university professors who work for different Schools of Business in São Paulo. The results show that the academic career may be construed as a boundaryless career. However, the factors that promote this boundarylessness may be very distinct and, apparently, depend on the type of contract – full or part time - established between the professional and the school. Therefore, even though the boundaryless career may actually be a fact in the academic career, this does not mean it is the kind of career the interviewees wished for and it does not mean that it may be enacted in other types of organizational contexts.

**Key-words**

Boundaryless career; career competencies; university professor career; career management in organizations

**Mini currículo**

Professora da FGV/EAESP, graduada em Administração de Empresas pela Michigan Technological University; mestrado em Administração de Empresas pela FGV/EAESP (área de concentração em Recursos Humanos); doutoranda em Administração de Empresas pela FEA/USP (área de concentração em Recursos Humanos).

---

**INDICE**

Introdução .....	1
A carreira sem fronteiras e as competências de carreira .....	2
Objetivo da investigação 10	
Contextualização da pesquisa: A carreira do professor universitário no Brasil .....	10
Metodologia da pesquisa.....	12
Apresentação dos resultados.....	14
A competência do <i>know-why</i> .....	15
A competência do <i>know-how</i> .....	25
A competência do <i>know-whom</i> .....	28
Discussão dos resultados .....	35
Considerações finais .....	46
Referências .....	47

## **O modelo da carreira sem fronteiras no contexto organizacional: pesquisando a carreira do professor universitário no Brasil**

### **Introdução**

A carreira sem fronteiras tem sido proposta como modelo para a relação das pessoas com a organização no contexto atual de grande competitividade e conseqüente necessidade de agilidade e flexibilidade (Arthur, 1994; Defillipi e Arthur, 1994). Inspirado na experiência vivenciada por grande número de pessoas no Vale do Silício, o conceito da carreira sem fronteiras prevê o desenvolvimento de uma relação independente e transacional entre organização e indivíduo, em que trabalho é trocado por uma remuneração estipulada e em que cabe às pessoas a responsabilidade pelo desenvolvimento do conhecimento e das habilidades necessárias para a movimentação profissional (Defillipi e Arthur, 1994). Para a carreira organizacional, deixam de valer, portanto, as regras que fundamentavam o modelo tradicional de carreira, tipicamente relacional: a relação de emprego de longo prazo, a ascensão continuada na hierarquia, a troca de lealdade do empregado por segurança no emprego, a aquisição de benefícios e símbolos de *status* crescentes (Chanlat, 1995).

A carreira sem fronteiras compreende vários tipos de carreiras desenvolvidas em diversos cenários como: a carreira que atravessa as fronteiras entre organizações, como é comum no Vale do Silício; a carreira que extrai validade ou negociabilidade fora do atual empregador, como é o caso da carreira acadêmica; a carreira que se sustenta em redes de relacionamento ou informação que estão fora da organização, como a do corretor de imóveis; ou ainda a carreira em que a pessoa escolhe passar um tempo dedicando-se à família ou reciclando-se. Este tipo de carreira demanda a apropriação pelo indivíduo do planejamento e desenvolvimento de sua carreira e, para tanto, é necessário investir em competências como o *know-how* (o conhecimento, a técnica), o *know-why* (as motivações para o exercício do trabalho) e o *know-whom* (a rede de relacionamento).

Em relação ao *know-how*, é importante monitorar, entender e ser capaz de se adequar às contínuas mudanças não apenas nas organizações, mas no setor e em todo o contexto organizacional em que se trabalha. Dessa maneira, pode-se desenvolver conhecimento, habilidades e competências para se oferecer ao mercado de trabalho. Para o desenvolvimento do *know-whom*, Arthur et al. (1995) sugerem que as pessoas precisam estar constantemente buscando aumentar a rede de relacionamentos, a fim de que um fluxo constante de trabalho possa ser obtido. Mas é a competência do *know-why* que realmente diferencia a construção da carreira sem fronteiras do modelo tradicional. Nas carreiras sem fronteiras, os trabalhadores precisam entender os suas razões para trabalhar, precisam tentar construir um sentido para a sua vida profissional e, para tanto, precisam fazer os seus próprios planos pessoais e profissionais. Nesse tipo de carreira, os trabalhadores aceitam compartilhar os valores da organização porque isso interessa a eles. No entanto, são encorajados a se identificar com a profissão e o trabalho exercido.

Esse tipo de carreira está profundamente associado à mobilidade profissional que a pessoa pode adquirir. Muitos autores têm falado, ao invés, em empregabilidade (Bridges, 1995; Rifkin, 1995). No entanto, o termo empregabilidade pressupõe uma relação de emprego; já o conceito da carreira sem fronteiras está mais associado à obtenção de trabalho, quer seja na forma de emprego, quer seja na forma de participação de projetos ou contratos por períodos determinados. Nesse sentido, quem tem uma boa mobilidade profissional também terá maiores chances de desenvolver carreiras sem fronteiras (Defillipi e Arthur, 1994).

O modelo da carreira sem fronteiras também vem sendo alvo de criticismo (ver Legge, 1995; Mirvis e Hall, 1994; Baker e Aldrich, 2001). O debate a sobre carreiras sem fronteiras, no entanto, tem tratado predominantemente dos *efeitos* que esse modelo de carreira pode ter nas pessoas que trabalham em organizações. Este trabalho pretende investigar o conceito da carreira sem fronteiras a partir da principal *premissa* adotada pelos autores: a possibilidade de se construir carreiras organizacionais caracterizadas por um alto grau de autonomia entre indivíduo e organização. Essa possibilidade é analisada para os

diversos tipos de competência – *know-why*, *know-how* e *know-whom* – requeridos para a construção da carreira sem fronteiras.

### **A carreira sem fronteiras e as competências de carreira**

*O desenvolvimento da competência do know-why* De acordo com Ashforth e Mael (1989), as pessoas tendem a se classificar e aos outros em várias categorias sociais como membros de uma organização, afiliação religiosa, gênero, faixa etária, e assim por diante. As categorias são definidas por características prototípicas de seus membros. A identificação social tem duas funções: em primeiro lugar, segmenta e ordena o ambiente social como uma maneira sistemática de definir os outros; em segundo, a classificação permite que o indivíduo se localize dentro do ambiente social. Dessa maneira, a identidade compreende características idiossincráticas como atributos físicos, habilidades, traços psicológicos, interesses (Jaques, 1996) e uma identidade social que compreende classificações de grupos relevantes. Pode-se dizer que o indivíduo se define parcialmente em termos de referentes sociais e que a identificação com um grupo emerge do desejo de auto-definição. A identificação é, dessa maneira, um processo cognitivo em que o indivíduo se julga um exemplo típico de um determinado grupo.

Dessa maneira, pode-se inferir que os processos de identificação das pessoas no processo da construção da identidade profissional precisam ser analisados em duas dimensões: a relação do ser humano com o trabalho em si (formas de realização e expectativas de recompensa) e as relações sociais estabelecidas, com organizações, grupos ou pessoas, para o exercício desse trabalho.

A identificação com o trabalho e a profissão (proposta pela carreira sem fronteiras) pressupõe que o trabalho exercido possa ser efetivamente considerado como um trabalho representativo da escolha do indivíduo e de uma profissão. O exercício do trabalho seria algo semelhante ao do artesão, que tem sido considerado, por muitos autores, como o paradigma do trabalho (Malvezzi, 1988).

Alguns autores têm defendido que, guardando semelhança com o modelo artesanal e diferentemente do modelo taylorista/fordista, as novas formas de gestão buscam reunir a concepção e a realização do trabalho, assim como abrem espaço para diferentes maneiras de se exercer as tarefas (Defillipi e Arthur, 1994; Malvezzi, 2000). O processo do exercício do trabalho sofre transformações e pode (a) proporcionar às pessoas a oportunidade de fazer algumas escolhas, tornando-se responsáveis pelo modo de realização do trabalho e (b) possibilitar que as pessoas estabeleçam planos para o desenvolvimento das habilidades. Nesse sentido, a organização pode ser considerada fonte de oportunidades de trabalho para as pessoas (Malvezzi, 2000).

Quanto aos processos identificatórios dentro do grupo social, a literatura indica que a identificação com grupos ou com organizações ocorre quando o indivíduo se sente parte de um grupo ou uma organização. Dessa maneira, a identificação é um estado cognitivo, a percepção do indivíduo em relação a um grupo ou à organização e difere do comprometimento, uma resposta afetiva e emocional. No entanto, os dois processos podem ocorrer simultaneamente e se influenciam, afetando diretamente a ação do indivíduo. Rousseau (1998) propõe dois tipos de identificação com a organização: a situacional e a de estrutura profunda. A identificação situacional ocorre quando indivíduos e organização têm interesses comuns que conseguem se sobrepor às suas diferenças. O indivíduo percebe que a relação forma um 'nós'. Essa percepção é criada por sinais específicos – situações – que demandam o compartilhamento de interesses e a identificação persiste somente enquanto a sinalização existir. Os resultados das ações são comuns a todos e compartilhados. Esse tipo de identificação tem sido criada com sucesso em arranjos temporários por meio de diversas intervenções e parece ser relevante para as novas formas de trabalho, onde o indivíduo pode trabalhar com diferentes empregadores ao mesmo tempo.

A identificação profunda resulta de um processo onde as interpretações das experiências vividas pelo indivíduo em relação à organização são sistematizadas e ordenadas, formando percepções ou modelos mentais relativamente estáveis sobre essa relação. A identificação



profunda torna confusas as fronteiras entre o interesse individual e o da organização e geram uma disposição positiva em relação à organização e aos seus interesses; ocorre, portanto, em situações de duração indeterminada e, de acordo com a autora, se tornam cada vez menos prováveis no momento atual, dadas as frequentes mudanças nas organizações, aos inúmeros processos de reestruturação, às fusões e aquisições, e assim por diante. A identificação profunda pode ser promovida pela forma de distribuição das recompensas: quando a organização oferece um amplo espectro de recompensas de natureza particularista – *status*, apoio pessoal e à família, por exemplo – o indivíduo pode acreditar que um laço pessoal tenha sido estabelecido; ou quando o significado atribuído às recompensas adquire conotações simbólicas mais amplas, que alteram a percepção da relação estabelecida. A diferenciação no processo de distribuição das recompensas – empregados do núcleo *versus* temporários, por exemplo – também pode afetar significativamente a percepção dos diversos tipos de empregados, promovendo diferentes graus de identificação.

Os trabalhos de Ashforth e Mael (1989) e Rousseau (1998) sugerem que (i) todo trabalhador vai desenvolver algum grau de identificação com a organização; (ii) quanto mais profunda a identificação, mais difícil é para o trabalhador deixar a organização; (iii) a intensidade do processo de identificação depende de ações organizacionais - a sinalização de uma relação temporária ou mais duradoura e da distribuição das recompensas; (iv) uma vez estabelecida, a identificação profunda tende a ser um processo que se reforça. Esses fatores apontam algumas dificuldades para a construção de carreiras sem fronteiras nas organizações.

***O desenvolvimento da competência do know-how*** A competência do *know-how* se refere aos conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho do trabalho; se refere à capacidade de utilizar uma gama de recursos disponíveis, tanto próprios como organizacionais; se refere, portanto, à competência de colocar conhecimentos em prática, na ação (Le Boterf, 1998).

O desenvolvimento da competência do *know-how* na organização taylorista/fordista implicava o aprendizado de técnicas e comportamentos necessários ao desempenho de uma função ou tarefa. Em sua maior parte, as pessoas eram treinadas para exercer atividades previamente desenhadas e que se encaixavam em um fluxo de produção ou processo também previamente definido. O *know-how* desenvolvido era específico para cada organização. As mudanças introduzidas na gestão, no entanto, trouxeram a idéia de que as pessoas precisam desenvolver não apenas as competências específicas da organização, mas também conhecimentos referentes a consumidores, fornecedores, e assim por diante, o que significa o desenvolvimento muito mais autônomo da competência do indivíduo.

No entanto, a literatura também ressalta a necessidade da obtenção de vantagem competitiva para a organização que está, em grande parte, apoiada no desenvolvimento de competências essenciais (Prahalad e Hamel, 1990), que propiciam a diferenciação da organização em relação aos competidores. A competência da organização depende, em grande medida, das competências individuais que, combinadas entre si e com outros recursos, geram arranjos difíceis de serem copiados (Fleury e Fleury, 2000). A literatura também aponta que as necessidades de competências individuais serão determinadas a partir da definição das competências organizacionais, cabendo à Gestão de Pessoas, por meio dos processos de seleção, treinamento, remuneração, etc, eliminar os *gaps* entre as necessidades da organização e as competências individuais existentes (Lado e Wilson, 1994).

Dessa maneira, ainda que as pessoas possam desenvolver *know-how* que ultrapassa as fronteiras da organização, a ênfase é colocada no desenvolvimento de conhecimentos que irão beneficiar o desempenho organizacional. A criação e expansão das universidades corporativas, que tendem a difundir não apenas conhecimentos técnicos relevantes, mas também a missão, os valores e crenças das organizações (Eboli, 2002), são um exemplo da ênfase no aprendizado vinculado ao planejamento estratégico e às competências organizacionais. Essas ações claramente reforçam o aprendizado de conhecimento específico à empresa e dificultam a construção de carreiras sem fronteiras.

As pessoas que trabalham no núcleo estratégico tendem a desenvolver conhecimentos ainda mais específicos à empresa. Portanto, observa-se que o conhecimento desses trabalhadores é, em grande parte, responsável pela competência essencial – como é o caso de consultores em uma empresa de consultoria. Mas, devido a esse conhecimento diferenciado, essas são as pessoas que encontram mais e melhores oportunidades no mercado de trabalho, conforme pôde ser observado com os engenheiros do Vale do Silício, ou de consultores, que entram em contato com uma diversidade grande de empresas e podem desenvolver *know-how* diversificado e, ao mesmo tempo, especializado em uma determinada área ou tema.

*O desenvolvimento da competência do know-whom* Desenvolver a competência do *know-whom* se refere à construção de uma rede de relacionamentos na vida profissional; se refere à troca de informação e conhecimento para o benefício mútuo das partes; se refere à construção do capital social.

Para a carreira sem fronteiras, Arthur (1994) coloca que as pessoas precisam buscar aumentar a rede de relacionamento para além das fronteiras da organização. Dessa maneira, o indivíduo terá não apenas maiores possibilidades de se engajar em trocas de informações e conhecimentos relevantes, mas também poderá aumentar a sua rede de relacionamento, que poderá lhe ser útil para conseguir a participação em novos trabalhos e projetos.

A competência do *know-whom* remete ao conceito de capital social. Lin (1999) sumariza diversas definições para capital social e coloca que “se refere aos recursos acessados nas redes sociais” (Lin, 1999, p. 471). Adler e Kwon (2002) comentam que o conceito de capital social vem ficando cada vez mais abrangente, sendo estudado por diversas disciplinas. De maneira geral, o conceito é “associado à boa vontade que emerge do tecido das relações sociais e que pode ser mobilizada para facilitar a ação” (Adler e Kwon, 2002, p. 17). A apropriação, sendo uma característica da vida social, permite que relações sociais de um tipo possam ser utilizadas para um propósito diferente. Sendo assim, um laço de

amizade ou parentesco pode ser utilizado com a finalidade de se conseguir um emprego – uma relação profissional.

A boa vontade, substância do capital social, inclui sentimentos de simpatia, confiança e perdão, oferecidos por parentes, amigos e conhecidos. Já os efeitos do capital social derivam da informação, da influência e da solidariedade que essa boa vontade torna disponível. Diferentemente das relações de mercado e hierárquicas, na relação social acontece a troca favores ou presentes; a troca é difusa (não tem tempo ou objeto definido) e tácita, uma vez que fica subentendido que um favor agora será retornado algum dia (Adler e Kwon, 2002). Ademais, a relação social tem que ser constantemente reconfirmada – as pessoas que não mantêm contato, acabam por ter relações mais fracas ou mesmo terminadas.

Os resultados de pesquisas apontam que o capital social, na forma de recursos sociais, faz uma contribuição significativa para a obtenção de *status* além do que seria possível com os recursos pessoais (Lin, 1999). No entanto, o capital social pode ter influência maior para determinados tipos de empresas e para algumas posições na organização.

Algumas posições na hierarquia requerem e propiciam a formação de mais capital social, como é o caso dos altos executivos, pois precisam lidar com pessoas dentro e fora da organização. A pessoa, nesse caso, ‘herda’ a rede de relacionamento em virtude da posição formal ocupada (Podolny e Baron, 1997). Ademais, é preciso considerar que quanto mais alto o cargo ocupado pela pessoa, maiores serão as demandas por favores, uma vez que essa pessoa tem acesso a redes de maior poder em outras organizações e que é maior o número de pessoas abaixo de sua posição. Como consequência, as pessoas que ocupam posições mais altas na hierarquia também terão mais favores a serem cobrados, o que aumenta o seu poder de negociação (Podolny e Baron, 1997) e a sua competência do *know-whom*. Pessoas em posições mais baixas na hierarquia, por seu lado, terão mais facilidade para desenvolver suas carreiras quando possuem contatos que ocupam posições de destaque, no topo (Lin, 1990).

Sendo assim, para a construção de carreiras sem fronteiras, alguns pontos precisam ser destacados. Ainda que seja, sem dúvida, vantajoso para o indivíduo estabelecer contatos com pessoas e organizações além da sua própria, a possibilidade de criação de uma rede de relacionamentos que lhe possa auxiliar na construção da carreira parece estar condicionada a alguns fatores como: a posição sócio-econômica no início da carreira (escola e círculos sociais frequentados); o grau de prestígio da organização em que trabalha (ou das organizações em que trabalhou); e a posição ocupada na(s) organização(ões). Ou seja, para se avaliar a possibilidade de construir carreiras sem fronteiras em relação à competência de *know-whom*, é preciso responder à pergunta: até que ponto é possível a uma pessoa formar uma rede de relacionamento de maneira autônoma, ou seja, sem ter o apoio do nome de uma ou mais organizações de prestígio?

Concluindo, o desenvolvimento da competência do *know-whom* parece estar bastante vinculado à posição ocupada pelo indivíduo dentro do seu grupo social; nesse sentido, o prestígio da organização e a posição por ele ocupada terão relevância para a construção de sua rede de relacionamentos. Novamente, pode-se dizer, então, que as pessoas que trabalham no núcleo estratégico da empresa, teriam maiores condições para desenvolver relações significativas com outras pessoas e organizações. Até porque, conforme colocam Podolny e Baron (1997), os laços proporcionados pelas posições formais, tendem a desaparecer quando há mudanças drásticas na posição ocupada (podem se manter quando a mudança for horizontal, mas tendem a desaparecer com o desligamento da empresa, por exemplo).

Considerando os processos de desenvolvimento das competências do *know-why*, *know-how* e *know-whom*, observa-se que a possibilidade de desenvolvimento de carreiras sem fronteiras depende, em grande medida, (i) do tipo de trabalho exercido; (ii) da natureza do vínculo estabelecido com a organização, que determina a formação de modelos mentais mais ou menos estáveis, o acesso a recompensas e o tipo de conhecimento que se aprende; (iii) da real possibilidade de desenvolvimento da competência do *know-how* de forma

autônoma, o que implica tanto a autonomia relativa ao tipo de conhecimento a ser adquirido, como a possibilidade – tempo e recursos disponíveis – efetiva para as pessoas; (iv) da possibilidade de construção de uma rede de relacionamento, que depende, em grande medida, da própria história de vida (posição inicial), do lugar ocupado na hierarquia e do posicionamento no mercado da organização em que trabalha.

Concluindo, todos esses fatores analisados em função das competências da carreira – o compartilhamento de valores, a identificação com a empresa, a aquisição de conhecimentos e habilidades específicos e direcionados aos interesses organizacionais, a formação de redes de relacionamento condicionadas ao pertencimento à empresa – sugerem que *a construção de carreiras sem fronteiras é bastante difícil no contexto organizacional*.

### **Objetivos da investigação**

Com base na análise preliminar sobre as premissas do conceito da carreira sem fronteiras, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a possibilidade de desenvolvimento de carreiras sem fronteiras em contextos organizacionais. Para tanto, foi realizada uma pesquisa para investigar um tipo específico de carreira - a carreira do professor universitário, um dos tipos sugeridos por Arthur (1994) como sendo propício ao desenvolvimento de carreiras sem fronteiras. Como objetivos específicos, a pesquisa pretendeu avaliar: como os professores percebem a construção de suas carreiras em relação ao *know-why*, *know-how* e *know-whom*, competências para o desenvolvimento da carreira sem fronteiras; as dificuldades encontradas no desenvolvimento das competências de carreira; o grau de autonomia percebido pelos professores para a construção da carreira.

Dessa maneira, pretendeu-se avaliar se as carreiras construídas se aproximam do modelo sem fronteiras. Os resultados da pesquisa fornecerão dados que poderão auxiliar a elaboração de referências para carreiras organizacionais mais adequadas tanto para as organizações, como para os empregados. Faz-se, a seguir, uma breve contextualização da carreira do professor universitário no Brasil.

## **A carreira do professor universitário no Brasil**

Uma investigação preliminar da carreira do professor universitário no Brasil revela alguns pontos que merecem menção. Em primeiro lugar, o contrato estabelecido com a instituição de ensino prevê diferentes tipos de vínculos entre professor e escola. Pode-se dizer que há, em geral, dois tipos diferentes de vínculo – os professores contratados em tempo integral (ou dedicação exclusiva) e os de tempo parcial (ou dedicação parcial). É claro que há variações quanto às condições de trabalho e exigências feitas ao docente em cada tipo de vínculo para cada instituição específica mas, ainda assim, pode-se reconhecer características comuns. As informações sobre os tipos de carreira e mecanismos de progressão mais frequentes no Brasil podem ser encontradas nos *sites* das Universidades e dos sindicatos dos professores (ver, por exemplo, [www.uff.br/uffon/leisdoc/andes8.htm](http://www.uff.br/uffon/leisdoc/andes8.htm)).

Em linhas gerais, observa-se que os professores contratados em tempo integral têm, em geral, uma carga horária pré-determinada a cumprir, têm preferência na escolha das disciplinas e horários de aula, têm direito a assumir cargos administrativos e/ou de coordenação, precisam estar disponíveis para a escola por um pré-determinado número de horas semanais e são fortemente estimulados a participar de atividades de pesquisa. Por outro lado, adquirem um grau elevado de estabilidade em relação ao emprego, não podem, em geral, lecionar em outras instituições e recebem apoio financeiro para participação em eventos científicos e cursos adicionais que julguem necessários à atualização ou aquisição de novos conhecimentos.

Os professores contratados em tempo parcial, por sua vez, têm menos exigências a cumprir em termos de carga horária, pesquisa e disponibilidade mas, por outro lado, também podem ser diferenciados no tocante ao apoio recebido, tanto financeiro (recebem menos apoio) como na estabilidade do vínculo contratual. Dentre os docentes em tempo parcial, ao menos dois tipos de carreira podem ser encontrados no contexto brasileiro: professores que se dedicam apenas à docência e lecionam em diversas instituições e os professores que

exercem outras atividades profissionais paralelas, como a consultoria, ou mesmo têm um emprego em outra organização. Já tem sido discutido na literatura como esse tipo de docente pode estar sujeito a pressões e *stress*, uma vez que, para sobreviver, é obrigado a cumprir cargas horárias em diversas instituições ou desempenhar múltiplas funções em diversos empregos (Esteve, 1995). Também já foi apontado que esse tipo de docente, em geral, não se dedica à atividade de pesquisa científica de forma sistemática (Nicolini, 2000) e, portanto, não participa de congressos ou faz publicações em periódicos científicos.

Atualmente, no Brasil, predominam os vínculos de tempo parcial, conforme pode ser verificado pelas estatísticas do INEP: do total dos professores no país, 61% trabalham em tempo parcial ou são horistas; entre as instituições privadas, essa proporção sobe para 84% (INEP, 2003).

Não cabe ao escopo deste trabalho, discutir a adequação ou propriedade de cada tipo de vínculo entre docente e instituição. É interessante, porém, analisar os tipos de carreiras que podem ser construídas a partir dos diferentes tipos de contrato e o grau de autonomia que se estabelece entre o docente e a instituição.

### **Metodologia da pesquisa**

*Natureza da pesquisa* Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, que tem por objetivo explorar ou procurar dentro de um problema ou situação, a fim de se buscar *insights* e entendimento, e qualitativa. Pesquisas de natureza qualitativas são descritivas, de caráter mais exploratório, levam em conta o contexto e buscam um entendimento mais profundo da percepção dos participantes a respeito do fenômeno estudado (Marshall e Rossman, 1995). Os métodos qualitativos seriam mais recomendados para determinados tipos de estudos, onde se busca compreender (i) as complexidades de algum processo; (ii) fenômenos novos ou sistemas inovadores; (iii) estruturas e ligações informais nas organizações; (iv) fenômenos reais (ao invés de planejados ou orçados, por exemplo); e (v) fenômenos em que as variáveis não estão identificadas (Marshall e Rossman, 1995).



As informações foram coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores universitários em escolas de Administração. A entrevista pareceu ser a técnica adequada pois permite ao entrevistador estabelecer uma conversa com o entrevistado, em que o entrevistador, mediante um roteiro pré-estabelecido, busca respostas a tópicos que necessitem explicações mais aprofundadas (Miles e Huberman, 1994).

*Composição da amostra* Quanto à amostra, a escolha dos profissionais entrevistados seguiu alguns critérios julgados relevantes em pesquisas anteriores e mencionados anteriormente neste projeto. São eles: tipo de vínculo estabelecido com a instituição, que pode ser de tempo integral ou tempo parcial; posição da instituição, que pode ser avaliada em termos do conceito obtido junto ao MEC; tempo de carreira profissional.

Dessa maneira, procurou-se entrevistar:

- dois professores que trabalham em tempo integral em instituição com conceito A e que tenham mais de 15 anos de carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo integral em instituição com conceito A e que estejam iniciando a carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo integral em instituição com conceito não-A e que tenham mais de 15 anos de carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo integral em instituição com conceito não-A e que estejam iniciando a carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo parcial em instituição com conceito A e que tenham mais de 15 anos de carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo parcial em instituição com conceito A e que estejam iniciando a carreira acadêmica;
- dois professores que trabalham em tempo parcial em instituição com conceito não-A e que tenham mais de 15 anos de carreira acadêmica;

- dois professores que trabalham em tempo parcial em instituição com conceito não-A e que estejam iniciando a carreira acadêmica;

As atividades profissionais exercidas pelos entrevistados variavam em torno de lecionar, fazer pesquisa, exercer atividades de consultoria e ter um emprego de tempo integral em alguma empresa. Dentre os entrevistados, 5 têm apenas um vínculo de trabalho – o da instituição em que lecionam; 8 possuem 2 vínculos de trabalho; 1, possui 3 vínculos e 2, possuem 4 vínculos diferentes.

A escolha da amostra foi intencional, ou seja, procurou-se as pessoas com os perfis desejados para a pesquisas. Dentre os entrevistados, 5 foram mulheres e 11, homens. As entrevistas foram gravadas para análise posterior. O tempo de duração das entrevistas variou de 50 a 120 minutos.

Ademais, procurou-se entrevistar docentes de diversas instituições de São Paulo: 3 instituições A e 4 não-A, tática que visou aumentar a diversidade das respostas e dos tipos de vínculos estabelecidos entre docentes e instituições.

As entrevistas seguiram um roteiro de perguntas que se encontra no Anexo deste relatório. As perguntas eram de natureza aberta, para que as pessoas pudessem expressar livremente o que pensavam sobre a carreira e suas competências de carreira. Ao final, eram apresentadas algumas afirmações e uma escala tipo Likert para que o respondente assinalasse a alternativa que mais se aproximava da sua experiência. Esse instrumento final não tinha por objetivo fazer uma coleta de dados de forma quantitativa, mas foi utilizado como uma maneira de verificação dos dados fornecidos durante a entrevista.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito e analisado à luz dos conceitos da análise de conteúdo, conforme proposta por Miles e Huberman (1994). Arksey e Knight (1999) apontam algumas táticas úteis para a investigação de significado nas análises qualitativas, como a busca por padrões, temas e conceitos, a contagem de frequência para se detectar se

algo é comum ou raro, a comparação e o contraste das informações para se observar categorias, a exploração da relação entre variáveis e verificar se a análise pode ser colocada como uma história plausível.

### **Apresentação dos resultados**

Para a apresentação dos dados, optou-se pela divisão nos grandes temas incluídos no roteiro de entrevista, ou seja, as competências da carreira e suas principais implicações e fatores de influência. Dessa maneira, o conteúdo das entrevistas será apresentado de acordo com as competências do *know-why*, *know-how* e *know-whom*.

Com o objetivo de facilitar a apresentação dos dados obtidos nas entrevistas, optou-se pela seguinte metodologia: as respostas semelhantes são apresentadas de forma conjunta, analisadas e comentadas; já as respostas que representam uma idéia ou sensação mais específica são transcritas para análise posterior; em seguida, buscou-se identificar padrões de semelhanças e diferenças entre as respostas dadas e os diversos perfis dos entrevistados.

### **A competência do *know-why***

Essa parte da entrevista buscava avaliar como os entrevistados vêem seus motivos, interesses, valores e expectativas e os colocam na construção das suas carreiras acadêmicas. Além disso, é preciso investigar o papel exercido pela instituição de ensino em que trabalham na elaboração desses conceitos em relação à carreira, conforme examinado com maior detalhe na revisão teórica deste relatório. Em relação à competência do *know-why*, as principais idéias contidas nas respostas dos entrevistados são descritas a seguir:

#### **A razão de ter uma carreira acadêmica**

Algumas respostas dadas a essa pergunta foram:

“A carreira acadêmica aconteceu por acaso... não optei por ser professor, optei por ser pesquisador....queria escrever, fazer pesquisa, dar aula é contingência...”

“..no começo, foi algo paralelo à carreira como executivo...é para ajudar as pessoas a se desenvolver, ajudar o entendimento das pessoas ...”

“Por influência do ambiente, da família, da busca por reconhecimento...”

“Querida continuar na instituição em que estudava... comecei com projeto de pesquisa e fui ficando...”

“Porque gosto de pesquisa, de produzir conhecimento”

“Não foi algo planejado, tinha me mudado para outra cidade e resolvi estudar porque o mercado de trabalho não era bom... gostei sempre de pesquisa e de escrever, gosto de saber as coisas em profundidade...”

“Difícil, não sei dizer, foi acontecendo; a especialização motivou, depois, o mestrado; fui me envolvendo com o ensino e com pesquisa”.

“Foi uma eventualidade, um convite da faculdade”

“A necessidade de fazer uma coisa nova, estudar; a especialização foi ruim...aí, fiz mestrado... comecei devagar e fui aumentando carga. Hoje, carreira acadêmica é uma opção para quando me aposentar...carreira acadêmica é boa opção pois o mercado se tornou instável”

“Sempre tive participação universitária na graduação (movimento estudantil), escola sempre foi muito importante para mim, para mudar o país... comecei a dar aula e me dei bem...sinto que sou boa professora...será muito bom para quando eu me aposentar...”

“Comecei por brincadeira, para ajudar um amigo e gostei. Comecei devagarzinho, dando pouca aula....me aposento em breve, então, é uma boa opção...”

É interessante ressaltar alguns pontos comuns das falas dos entrevistados. Em primeiro lugar, observa-se que muitos iniciaram a carreira acadêmica “por acaso”, ou seja, não houve, inicialmente, um planejamento estruturado para a carreira. Alguns situam o fator influenciador na família – pais acadêmicos; outros, comentam que a oportunidade apareceu – houve um convite da instituição ou de um amigo; ainda outros relataram que começaram a fazer cursos de especialização ou mestrado e que não pararam mais de estudar. Apenas

alguns poucos responderam que a carreira acadêmica foi realmente uma escolha desde o início da vida profissional e que a escolha inicial foi decorrente do gosto por lecionar, estudar ou fazer pesquisa.

Um outro ponto importante é que, para grande parte dos entrevistados, a carreira acadêmica veio como uma segunda carreira, após um período em que trabalharam em empresas. Apenas dois professores iniciaram a carreira acadêmica como a carreira profissional escolhida. A média de anos de carreira profissional dos entrevistados é de 21 anos; já a média de anos da carreira acadêmica é de 11 anos. Esses dados mostram que há um espaço de tempo grande – que varia muito entre eles – entre o início da vida profissional e o início da carreira acadêmica.

Alguns dos entrevistados ainda continuam trabalhando em tempo integral em empresas e vêem a carreira acadêmica como uma boa alternativa para a vida futura, quando se aposentarem nessas empresas. A carreira acadêmica surge, portanto, como uma opção bem vinda, tanto por ser nova – a oportunidade de fazer algo diferente – como por ser desafiante e também pela oportunidade de complementação de renda para o futuro. Para outros, a opção é o exercício da consultoria – quer em empresa própria, por meio da instituição de ensino ou como empregado de alguma empresa de consultoria.

Por fim, vale comentar que, embora não tenham iniciado suas carreiras como professores, quase todos afirmaram, embora de maneiras diferentes, que gostam (na verdade, alguns disseram que descobriram que gostam) muito de estudar, que são pessoas curiosas, que gostam de entender as coisas com mais profundidade e que gostam de poder ajudar outras pessoas. Portanto, quase todos mencionam algum tipo de característica pessoal que teria facilitado ou influenciado a escolha pela carreira acadêmica.

Para essa questão, não foi possível observar diferenças entre os perfis pesquisados, ou seja, não se identificou padrões semelhantes entre as respostas dadas por professores novos *versus* os mais antigos, de tempo integral *versus* parcial, pertencentes a instituições A

*versus* não-A. Conforme comentado, quase todos trabalharam em empresas antes de se tornarem acadêmicos e as escolhas tiveram alto grau de aleatoriedade; portanto, a razão da escolha da carreira não parece estar associada a diferenças nos perfis dos entrevistados. Observa-se, no entanto, que os entrevistados que se referiram à aposentadoria e mais enfaticamente à carreira acadêmica como uma certa ‘garantia para o futuro’ são pessoas que atualmente trabalham tempo integral em uma empresa e são professores de tempo parcial, com pouco tempo de vida acadêmica e que lecionam em instituições não-A.

### **O que gosta no trabalho**

Para essa pergunta, muitos ofereceram respostas semelhantes, que giravam em torno de gostar de dar aula, o que implica ter contato com alunos e outros professores – as pessoas em geral do meio – e de pesquisa. Citaram como pontos positivos a informalidade e o companheirismo dos colegas e dos alunos. Outros disseram gostar de orientar e dos vínculos que essa atividade cria, com alunos e colegas. Ainda outros disseram que gostam do ambiente desafiante, que os abriga a atualizar conhecimentos. Essas respostas dizem respeito ao contexto em que trabalham, que parecem considerar muito agradável.

Outras respostas podem ser relacionadas às características relativas ao exercício da carreira. Entre elas, pode-se encontrar entrevistados que disseram que gostam da falta de rotina, da flexibilidade e autonomia inerentes à atividade, de poder ser ‘dono da própria carreira’. Um outro colocou que “é bom poder fazer todas as funções em um só lugar: gestor, professor e pesquisador”. Também foi ressaltado o vínculo que se pode estabelecer entre o trabalho nas empresas e a sala de aula, ou entre a teoria e a prática, bem como as vantagens de se fazer esse tipo de associação.

Portanto, foram mencionados tanto os aspectos do contexto em que se desenvolve a carreira – contexto informal, onde o contato com as pessoas, tanto alunos como outros professores, é gratificante – como aspectos da atividade em si, que requer constante atualização e que proporciona uma bom *link* entre teoria e prática, além da sensação de que se está ajudando

os alunos e de que se pode contar com uma boa dose de autonomia e flexibilidade para o desenvolvimento da carreira.

Em relação a essa pergunta, algumas diferenças entre os perfis dos entrevistados podem ser associadas às respostas dadas. Conforme seria esperado, os professores de tempo integral, com maior dedicação à instituição, disseram gostar mais da pesquisa e das atividades a ela relacionadas, como a orientação de alunos ou a participação em conferências e congressos. E isso acontece independentemente da instituição ser A ou não-A, o que pode ser um reflexo das normas mais estritas dos órgãos governamentais e da avaliação sistematizada de todas as instituições e seus programas de pós-graduação e graduação. Os professores de tempo parcial, por seu lado, foram os que mais ressaltaram as vantagens de se poder associar a vida empresarial e a vida acadêmica, trazendo conhecimento prático para a sala de aula.

### **O que não gosta no trabalho**

As respostas a essa pergunta delinearão alguns temas importantes e que parecem ser inerentes à atividade. Em primeiro lugar, é interessante notar que mais da metade dos entrevistados citou a 'burocracia' como algo que não gosta no trabalho. Essa burocracia era definida tanto em termos da quantidade de 'papelada' a ser preenchida pelos professores quando se pede financiamento para pesquisa, por exemplo, como em termos da obrigatoriedade de se fazer e corrigir avaliações dos alunos, o que também foi bastante questionado pelos entrevistados. "A universidade é uma instituição conservadora", observou um deles. "a gente se perde no meio da papelada", reclamou um outro. Essas atividades, argumentam, tomam muito tempo, que poderia ser dedicado à pesquisa ou a outro tipo de atualização.

Outros depoimentos mostram um lado importante da carreira acadêmica – o lado político. Algumas afirmações são transcritas a seguir:

“...não gosto do ego das pessoas, pesquisadores não gostam de dividir conhecimento e não gostam de ensinar muitas vezes...”

“não gosto das relações políticas, dos interesses políticos que permeiam...”

“...o fato de se sobressair incomoda outros professores, há muito competitividade entre os professores, tem que ser muito político....eu não gosto...não faço média”.

Essas frases mostram que há um lado político a ser lidado na carreira acadêmica que não agrada a muitos deles. Sendo assim, embora sejam pessoas que gostam do contato com outras, observa-se que há um incômodo que a própria convivência com outros pode trazer.

Um outro tema também mencionado é a falta de tempo, associada à cobrança a que se sentem sujeitos. Exemplos dessas sensações são transcritos a seguir:

“...carga de trabalho grande, muita cobrança para ser bom em tudo...”

“...há sobrecarga, porque tem que mostrar resultados nas três funções [gestor, professor, pesquisador]...”

“...não gosto da cidade, da sensação de que tem a possibilidade de fazer milhares de coisas e não tem tempo; dá agonia; não faço as coisas no ritmo que gostaria...”

Esses depoimentos sugerem que, embora as oportunidades de trabalho e as atividades desempenhadas possam ser bastante diversas, a cobrança por cada uma delas existe e deixa os profissionais pressionados e com o tempo escasso para o exercício de todas elas.

Por fim, um professor mencionou o fato de que não gosta “quando não há honestidade dos alunos”, referindo-se a questões como a ‘cola’ em exames e trabalhos copiados. Um outro mencionou que não gosta dos alunos, que são desrespeitosos (vale observar que esse entrevistado leciona para classes de até 90 alunos).

Em relação a essa questão, observa-se que as reclamações quanto à burocracia e à falta de tempo foram feitas por todos os perfis de entrevistados, o que parece apontar para uma



característica realmente presente no contexto institucional; no entanto, uma diferença interessante nas respostas dos entrevistados pode ser observada: aqueles que reclamaram das questões políticas são professores de tempo integral, novos e antigos, de instituições A. Isso sugere que essas instituições possuem mais regras não explícitas, onde a competição por recursos – para pesquisa, atividades de consultoria, posições administrativas - talvez seja mais intensa. Além disso, é razoável supor que essas instituições tenham um corpo docente com maior nível de titulação – mais mestres e doutores – uma vez que esse é um dos critérios de julgamento dos órgãos governamentais. Esse maior número de professores titulados pode também trazer maiores problemas políticos, uma vez que trata-se de pessoas que podem ter especializações em temas muito distintos – e que sentem que entendem muito daquele tema, conforme colocaram dois professores - e que competem pelos mesmos recursos, nem sempre financeiros – reconhecimento, por exemplo, ou poder.

### **O que gosta na instituição**

Algumas das respostas dadas a essa questão foram idênticas às dadas para “o que gosta do trabalho” – as próprias pessoas falaram que eram as mesmas respostas. Isso demonstra uma certa dificuldade em separar o trabalho da instituição em que é realizado, conforme sugerem as teorias sobre identificação social. Essa mistura entre a relação com o trabalho e com a instituição ficou muito clara em algumas das entrevistas. Trata-se de um “vínculo forte com a instituição”, conforme colocou um deles.

Alguns entrevistados relataram que gostam dos alunos, de fazer parte de um corpo de professores diversificado, com especializações diversas e pessoas interessantes. Outros citaram que gostam do ambiente de trabalho e do companheirismo dos colegas, que não estão presentes em toda as escolas.

Alguns mencionaram que gostam de poder se dedicar à pesquisa, que há infra-estrutura para publicação e para participação em congressos. Outros, que há a possibilidade de fazer pesquisa, consultoria e dar aulas, o que permite bons salários.

Dois professores mencionaram que ‘combinam’ com a instituição pois,

“...a instituição está em fase de expansão, está incentivando a pesquisa, está em sinergia comigo”

“...gosto da proatividade, da adaptação, da agilidade.... [a instituição] está sempre na frente...os donos são empreendedores, acompanham a gestão de perto... estilo combina comigo, gosto da velocidade”

Esses depoimentos também sugerem que um elo forte se estabelece entre professor e instituição, em função das características da instituição em si e do que oferece.

Por fim, um professor mencionou que gosta da estabilidade que tem (universidade é municipal e dá estabilidade aos professores após 2 anos).

Não foi possível identificar nenhum padrão de semelhanças ou diferenças das respostas dadas em relação aos perfis dos entrevistados. Dois dos professores - de tempo integral, de instituição A - declararam gostar do estímulo à pesquisa na instituição, o que seria esperado, uma vez que as instituições estão procurando manter o grau de qualificação junto ao MEC.

### **O que não gosta na instituição**

As respostas a essa pergunta foram bastante diversas. Assim como na questão anterior, alguns professores disseram que o que não gostam na instituição é o mesmo do que não gostam em relação ao trabalho, o que comprova a dificuldade de separação entre o trabalho e a instituição onde é realizado.

Fatores do ambiente físico foram mencionados nessa questão por alguns dos entrevistados: falta de espaço e de silêncio para trabalhar e pesquisar, a infra-estrutura deficiente em termos de recursos para o professor e as instalações da biblioteca.

Outros professores mencionaram características das instituições que atrapalham o trabalho, como o fato de ser muito grande – muitas pessoas e alunos, não dando tempo para conhecer tudo ou todos. Outros, mencionaram que não gostam dos controles – de horários, por exemplo.

As questões políticas e de falta de tempo e pressão também voltaram à tona:

“*Misbehaviors* são premiados, má utilização do mecanismo de governança da escola, escola mantém muitos professores que deveriam estar aposentados”

“...não gosto da sobrecarga de trabalho....as características familiares [da gestão].... como promoção é rápida, pode causar constrangimentos com colegas”

“...rodinha de professores dá confusão...”

“...relações muito políticas ou interesseiras que atinge os próprios valores....o interesse *versus* o conhecimento”

“..a pressão, que também é muito minha...”

Volta também a questão do aluno. Para um entrevistado, o aluno médio da instituição não tem tempo para estudar – pois trabalho o dia todo - e isso é considerado um problema. Um outro mencionou a questão da indisciplina, enfatizando que a escola tem um papel importante nisso, “ ..a escola perverte os alunos, eles entram super legais...”. Um outro entrevistado mencionou que não gosta da postura da instituição em que trabalha em relação a alunos e professores pois, “ o aluno tem sempre razão” , o que deixa o professor, muitas vezes, na situação de ser o elo fraco da relação.

Para essa questão, assim como para a questão sobre o que não gosta do trabalho, foi possível observar a tendência dos professores das instituições A fazerem mais referência

aos aspectos políticos do que os demais entrevistados. Esse foi, no entanto, o único padrão observado, pois os demais temas colocados não puderam ser associados a nenhum perfil de entrevistado.

### **Tipos de recompensas**

Quanto às recompensas recebidas além do salário, algumas situações foram relatadas. Os professores de instituições A disseram ter possibilidade de ter uma maior gama de recursos disponíveis, como verba para pesquisa, para participação em congressos ou até mesmo auxílio para fazer cursos de pequena duração no exterior, por exemplo. E, embora algumas instituições não-A também ofereçam esse tipo de auxílio, muitos dos professores não têm conhecimento dele, conforme colocou um deles. E isso pode ser devido ao fato de que muitos dos professores, especialmente os de tempo parcial que têm um outro emprego em tempo integral, não têm interesse em desenvolver esse tipo de atividade.

Vale ressaltar que, conforme comentado na revisão teórica, as posições administrativas nas instituições, como coordenadorias ou chefias de cursos, departamentos, comissões especiais, etc, são, em geral, restritas aos professores de tempo integral, diferenciação apontada por muitos deles.

### **Tipo de vínculo**

Quando perguntados se gostariam de possuir um outro tipo de vínculo com a instituição, todos disseram que não, ao menos no momento. É interessante observar que os professores de tempo parcial disseram que gostariam de ter outro tipo de vínculo, sim, mas num momento futuro, quando a condição atual fosse modificada, isto é, quando se aposentassem das empresas onde trabalham ou quando pudessem ter maior dedicação à pesquisa, por exemplo. Um deles declarou que já vê uma mudança em futuro próximo, quando passará a fazer parte do núcleo de pesquisa da instituição onde leciona e quando poderá, portanto, ter maior acesso aos recursos de pesquisa. Um outro declarou que não vê como, pois depende

muito tempo em trabalhos de consultoria, que trazem uma boa complementação para a renda.

Quando perguntados se gostariam de mudar de instituição, apenas um disse que gostaria; os demais que estão satisfeitos onde estão.

### **Tipo de relação com a instituição**

Diversas foram as respostas dadas a essa questão, como:

“...gosto muito, não há distinção clara entre trabalho e instituição...tudo o que eu faço, indiretamente tem a ver com a escola...”

“...paixão, vício...”

“..tenho muito orgulho de estar onde estou...”

“...relação de extremo profissionalismo...”

“...identificação muito grande, pelo meu perfil e da instituição... não senti mesma coisa na outra... comunicação informal, muito rápida...”

“...amor, respeito...”

“...relação com a escola traz desafios, contato com os alunos compensa, gratifica; na empresa, a relação é mais cética, vou no piloto automático...”

“...em uma escola, é a perspectiva de futuro; a outra, eu não quero perder o vínculo, pois ajuda na renda...”

“...simpatia, não é a empresa que me sustenta; empresa é mãe - possibilidade de vida mais tranquila financeiramente; academia é madrasta - não exige e não cobra muito...”

“...relação afetiva... o trabalho é mais importante, mas instituição conta muito...”

Conforme pode ser observado, os entrevistados descreveram suas relações de maneiras diversas. A relação é, em geral, descrita de forma positiva, uma relação que pode ser mais ou menos forte, mas que traz orgulho, paixão, amor, respeito ou apenas profissionalismo.

Alguns tipos de padrões foram identificados. Conforme esperado, os professores de tempo integral descreveram suas relações utilizando palavras mais fortes, como vício, paixão, amor, respeito, identificação muito grande, orgulho...; já os professores de tempo parcial, embora tenham também descrito a relação de forma positiva, ofereceram palavras como simpatia, afeição, desafios, gratificante, perspectiva de futuro..., que têm carga emocional menos forte.

Essas observações concordam com a suposição inicialmente feita e derivada da teoria da identificação social e dos trabalho de Rousseau (1998) de que os professores com maior dedicação à instituição (tempo integral) teriam probabilidade de estabelecimento de vínculos mais fortes. Além disso, observou-se uma tendência de que os entrevistados com maior tempo de carreira acadêmica apresentassem respostas que indicam maior identificação com as instituições onde trabalham. Dentre estes, o maior grau de identificação foi mencionado quando o entrevistado já trabalha na instituição há mais de 5 anos. As respostas que mencionam o profissionalismo da relação ou a questão da complementação da renda e a possibilidade de uma carreira após a aposentadoria foram dadas, em geral, pelos entrevistados que (i) têm menor tempo de carreira acadêmica ou (ii) trabalham em tempo parcial ou (iii) que estão na instituição atual há menos de 5 anos.

### **A competência do *know-how***

Para avaliar essa competência, algumas questões buscaram investigar como se dá o processo de desenvolvimento dessa competência pelos entrevistados e qual seria o papel desempenhado pela instituição em que trabalham nesse processo. As perguntas e respostas dadas são apresentadas a seguir.

#### **Como desenvolve o *know-how***

Pode-se dizer que há um elemento comum nas respostas dadas a essa pergunta, que é a grande necessidade de atualização de conhecimento, percebida como algo inerente à

carreira acadêmica. Dessa maneira, todos disseram ser necessária uma grande carga de leitura constante de artigos, trabalhos, revistas, revisão de material didático, e assim por diante. De maneira geral, as respostas sugeriram que uma grande dose de esforço pessoal é demandada, tanto em termos da busca do conhecimento, como em termos da forma do aprendizado, que um deles denominou de auto-didata.

Uma certa diferenciação nas respostas pôde ser observada em relação aos perfis dos entrevistados. Os professores com maior dedicação às atividades de pesquisa – em geral, os professores de tempo integral – foram aqueles que ressaltaram mais a importância de se manter a atualização por meio de pesquisas, grupos de pesquisas, artigos científicos, congressos, e assim por diante. Já os professores de tempo parcial, conforme mencionado, enfatizaram mais a importância de se fazer o elo empresa-escola, ressaltando que a carreira na empresa é uma das formas de se manter atualizado em relação à ‘vida real’ e de poder trazer essa experiência para os alunos.

### **Tipos de auxílios recebidos da instituição**

As respostas dadas a essa questão têm, claramente, uma relação com o tipo de vínculo contratual estabelecido entre o professor e a instituição, ou seja, os tipos de auxílios recebidos variam muito de acordo com o tipo de vínculo. Em geral, os professores que trabalham em tempo integral têm à sua disposição maior variedade de auxílios, como a possibilidade de remuneração à pesquisa, a participação em congressos e cursos de atualização, o acesso a materiais didáticos elaborados na instituição, e assim por diante. E isso foi relatado por professores de instituições A e não-A.

Os professores de tempo parcial, por sua vez, podem ter ou não algum tipo de auxílio. Alguns declararam que nem sabem se teriam direito, pois como não têm tempo mesmo para cursos ou pesquisas, não foram saber se isso seria possível. Alguns outros disseram que podem ter alguns tipos de auxílios. O que se observou é que os auxílios destinados aos professores de tempo parcial são, em geral, mais limitados do que para os professores de

tempo integral. Em uma instituição, por exemplo, o auxílio pode existir, mas cabe ao professor encontrar também fontes de financiamento – como consultorias – para seus projetos de pesquisa.

### **Principais dificuldades para o desenvolvimento do *know-how***

Algumas das respostas dadas a essa questão são transcritas a seguir:

“...tempo, procuro me colocar uma meta de leitura de 100 páginas por dia...”

“...é uma corrida atrás do tempo... consigo menos do que gostaria, internet, biblioteca, programas, grades de cursos...há muita coisa disponível...”

“...por questão de sobrevivência preciso ter outros cargos na escola...sobra pouco tempo para pesquisa ...”

“...tempo, não há mais falta de material, com a Internet e etc...”

“...tempo, recurso para pesquisa....”

“...tempo e dinheiro... o bom é que cada professor troca com outro... não ganha para comprar todos os livros...”

Dois temas surgem muito fortes em relação a essa questão – a falta de tempo e de recursos financeiros. A falta de tempo foi colocada por todos os entrevistados, independentemente do perfil.

A falta de recursos, por seu lado, mostra duas questões importantes. Em primeiro lugar, alguns mencionaram que precisam exercer muitas atividades para ter a renda desejada, o que agrava o problema da falta de tempo para a dedicação a outras atividades que gostaria, como a pesquisa, ou mesmo para a simples atualização do conhecimento. A outra questão diz respeito às instituições – foi relatado que algumas, especialmente as não-A, ainda não oferecem os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades de pesquisa ou outro tipo de atualização do conhecimento.



### **Influência da instituição no desenvolvimento do *know-how***

As respostas dadas a essa questão também variaram bastante em relação ao perfil dos entrevistados.

Os professores com dedicação integral disseram que, embora haja linhas de pesquisa – exigência da Capes – há também uma boa dose de liberdade dentro delas para a realização de pesquisa. Portanto, ainda que a instituição exija a filiação a determinadas linhas de pesquisa, estas são amplas o suficiente para possibilitar o desenvolvimento do conhecimento conforme o entrevistado considerar melhor.

Já os professores com dedicação parcial apontaram problemas em relação ao conteúdo das disciplinas ministradas, ou seja, associaram a influência da instituição à limitação dada ao conteúdo a ser ensinado. E todos disseram que há, sim, uma certa exigência, pois procuram se manter mais atualizados dentro das propostas solicitadas para os programas das disciplinas, que é uma forma de direcionamento do desenvolvimento do seu próprio conhecimento. Um dos entrevistados mencionou que não há cobrança porque é um professor horista, mas que o tratamento é diferente para os professores de tempo integral.

### **A competência do *know-whom***

A análise dessa competência visou identificar a composição da rede de relacionamento dos professores, isto é, quem são as pessoas que fazem parte dela, o grau de importância e impacto dessas redes na vida profissional dos indivíduos e a influência das instituições sobre as características dessas redes. Ou seja, por meio dessa competência buscou-se verificar como a rede de relacionamento impacta a construção das atividades profissionais e a carreira dos indivíduos. As repostas são analisadas a seguir.

### **A rede de relacionamentos**

*Como é formada* Duas tendências centrais puderam ser observadas com relação à formação da rede dos entrevistados. A primeira refere-se ao fato de que a maior parte dos entrevistados afirmou que sua rede de relacionamentos é composta por outros professores das instituições aos quais estão vinculados, pelos alunos de mestrado e doutorado e pelos alunos dos programas de graduação dessas instituições. Fazem parte das redes, em grande medida, os pesquisadores dessas escolas e ex-orientandos. A segunda tendência identificada para formação das redes dos professores foi a realização de congressos e eventos acadêmicos, por meio dos quais os entrevistados renovam, expandem e intensificam seus relacionamentos. As publicações que realizam também foram citadas como ingredientes para a composição das redes pela maioria dos entrevistados.

Com anteriormente comentado, a maior parte dos entrevistados possui um passado com significativa atuação profissional paralela (predominantemente no caso dos professores em tempo parcial) ou anteriormente (predominantemente no caso dos professores em tempo integral) à carreira acadêmica. No entanto, um elemento curioso identificado foi o de que apenas dois dos entrevistados incluíram para a formação de sua rede de relacionamentos os executivos das empresas com as quais trabalharam ou mantiveram algum tipo de vínculo não acadêmico. Isto é, poucos entrevistados mencionaram ter contatos e relacionamentos com executivos para a formação de sua rede, que parece ser restrita ao mundo acadêmico. Duas suposições podem ser levantadas em relação a esse dado: (i) os entrevistados têm realmente pouco contato com pessoas que trabalham em empresas; (ii) os entrevistados têm contato com pessoas de empresas, mas não consideram que esse contato os ajude a construir redes de relacionamento dentro da carreira acadêmica. Em qualquer das duas hipóteses, é interessante observar como os entrevistados não conseguem fazer bem a comunicação entre as redes a que podem pertencer.

*Importância da rede para a vida profissional* Por meio desta questão pretendeu-se identificar como os entrevistados percebem os benefícios para a vida profissional gerados pelo capital social que formaram. As respostas obtidas revelaram que a quase totalidade dos entrevistados (todos com exceção de um deles) considera a rede de relacionamentos algo

essencial para sua vida profissional. Foram obtidas muitas respostas como “ a importância da rede é total, ela é tudo!...” e “...ela é fundamental...”.

Uma análise mais aprofundada dos motivos pelos quais a rede é considerada algo tão fundamental revelou a existência de uma percepção predominante: a importância da rede de relacionamentos para participação e engajamento em novos trabalhos e projetos. Esse elemento coloca em evidência a importante associação existente entre as oportunidades de trabalhos e projetos que cada indivíduo obtém e suas rede de contatos. Não se observou nenhuma diferença significativa de padrão de respostas em relação ao perfil dos entrevistados. Algumas das respostas obtidas foram:

“...a relação humana é mais importante do que o conhecimento...”

“...a importância da rede está na colocação, em veicular oportunidades de emprego...”

“...é importante para contratar professores e ser contratado...”

“...vim para a escola por intermédio de uma amiga”

“ ...todo trabalho, seja ele consultoria ou pesquisa, vem por intermédio da escola, gira tudo em função das amizades...”

“ ...é fundamental, me faz conhecido”

“...ajuda-se alguém, alguém te ajuda, é uma troca...”

“...abre muitas portas...”

“ ...consegue-se indicação de ex-alunos para dar aula”

Outro aspecto apontado por alguns dos entrevistados sobre a importância da rede para a vida profissional foi a possibilidade e a oportunidade que a rede oferece de crescimento e aprendizado em conjunto. A troca de informações e de conhecimento a partir de uma postura de cooperação e parcerias entre professores e pesquisadores apareceria, então, como elemento fundamental para construção de conhecimento coletivo e para o desenvolvimento de trabalhos e pesquisa científicos. Para exemplificar esse ponto, alguns dos entrevistados disseram que por meio da utilização da rede todos poderiam crescer juntos e que essa seria uma forma de se enfatizar o trabalho em conjunto.

Foi comentado acima que apenas dois dos entrevistados indicaram fazer parte de sua rede de relacionamentos executivos e profissionais do mercado gerencial. Valeria a pena ressaltar que, novamente, nesta pergunta, somente um entrevistado comentou a importância da rede para que os pesquisadores acadêmicos tenham conhecimento do que as empresas estão fazendo e para que, dessa forma, possam estar a par das necessidades das organizações. Este ponto pode sugerir haver pouca preocupação dos entrevistados com as necessidades e práticas gerenciais das organizações.

*Participação da instituição na construção e ampliação da rede* À exceção de dois dos entrevistados, todos os outros afirmaram que instituições às quais estão vinculados possuem papel fundamental na construção em suas redes de relacionamento possibilitando intenso contato com outros professores e pesquisadores, com outras universidades e escolas de negócios. Algumas das respostas foram:

“...a instituição é bastante importante!”

“...sem o meu crachá não sou nada...”

“...viver no mundo acadêmico propicia rede...”

“...os vínculos atuais [com universidades ao invés de com empresas privadas] são bem mais interessantes, muito mais gratificantes”.

Conforme pode ser observado, alguns reconheceram de maneira mais explícita – como no segundo depoimento acima – o peso do nome e prestígio da instituição na formação das redes de relacionamentos. Outros, porém, acreditam que a facilidade de construção de redes é uma característica própria do mundo acadêmico.

Quando perguntados sobre se os vínculos estabelecidos com as instituições seriam mais sólidos do que aqueles estabelecidos com o trabalho em si e vice-versa, os entrevistados deram respostas que, em geral, tenderam a valorizar mais o vínculo com a instituição do que com o trabalho em si. As respostas obtidas permitem sugerir que o desenvolvimento e a

construção de uma rede de relacionamentos para os entrevistados parece estar fortemente apoiada em uma ou mais instituições de prestígio. No entanto, faz-se necessário também comentar as respostas de dois entrevistados que concordaram que o peso da instituição na formação da rede é bastante significativo, mas que enfatizaram a construção da rede de relacionamentos pessoais como algo mais resultante de aspectos, características e habilidades pessoais do que do ambiente fornecido pela instituição. Exemplos dessas respostas estão a seguir:

“...a instituição ajudou, abriu as portas....mas é relativo, também é muito pessoal...”

“...a formação das redes está mais associada à sua pessoa do que à instituição....nNão acredito que dependa da instituição...”

“ ...contatos, relacionamentos são fruto do trabalho...”

O que se pode entender desses dados é que, por um lado, a instituição oferece amplas oportunidades de construção, expansão, manutenção e intensificação de relacionamentos; por outro lado, a quantidade, a qualidade e os tipos de vínculo estabelecidos com outras pessoas também seriam função – em maior ou menor grau, dependendo das intenções de cada indivíduo – de características, habilidades e vontades pessoais.

## **Mobilidade**

A seguir serão apresentadas as respostas referentes às questões sobre a mobilidade dos entrevistados. Para isso buscou-se (i) identificar suas trajetórias passadas em termos de mudanças de empresa e/ou instituições de ensino e (ii) como o entrevistado considera sua mobilidade hoje e quais os motivos para tal posicionamento. Para análise desta questão não foram identificadas diferenciações relevantes por perfil de professores nem por tipo de instituição (A e não-A).

*Mudança de instituição ou empresa* Procurou-se avaliar, nessa questão, a mobilidade efetiva dos entrevistados, ou seja, quantas vezes já haviam mudado de instituição de

trabalho. Neste caso, foram considerados todos os tipos de mudanças – isto é, de empresas para empresas, empresas para instituições acadêmicas e vice-versa – ao longo da vida profissional do entrevistado. Do total de 16 entrevistados somente 2 mudaram de empresa ou instituições até 3 vezes. Todos os outros disseram ter mudado de instituição ou empresa mais do que 3 vezes.

É interessante observar que mudaram tanto enquanto empregados nas empresas como nas instituições de ensino. No entanto, os professores de tempo integral das escolas A tendem a ter mais tempo de casa nas instituições em que se encontram e a exercer todas as suas diversas atividades – consultoria, pesquisa, etc – dentro da instituição. Já os professores das instituições não-A tendem a ter menor tempo de casa, a lecionar em duas ou até 3 instituições diferentes e a exercer atividades em diversos locais, o que os leva a ter maior número de movimentações na carreira.

*Mobilidade profissional* Quando perguntados sobre como percebem sua capacidade de mobilidade no mercado acadêmico, a maioria (13 em 16) dos entrevistados considera possuir boa mobilidade. No entanto, o restante dos entrevistados afirmou possuir mobilidade relativa. Os motivos mencionados tanto para a primeira situação quanto para a segunda foram bastante variados e puderam ser agrupados em tornos de 4 temas distintos.

O primeiro grupo refere-se à mobilidade como algo resultante dos trabalhos acadêmicos e não acadêmicos - experiência profissional – realizados e da dinâmica do ambiente acadêmico – participação em congressos e publicações científicas, por exemplo. Algumas respostas foram:

“... mobilidade é conseguida com o que se constrói, pelas exposições em congressos, publicando em revistas importantes...”

“...mestrado, experiência acadêmica...as organizações privilegiam o exercício da prática, principalmente as universidades particulares...”

“...vem da vida acadêmica, como engenheiro estaria na sucata...”

“...a rede facilita, mas é mais o resultado do trabalho...”

“...atuação na prática (consultoria) e vínculo com a instituição...”

A capacidade de mobilidade profissional como resultado do conhecimento adquirido e de características pessoais de cada indivíduo constitui um segundo grupo de respostas. Alguns comentários foram:

“...conhecimento, autonomia, características pessoais e opções feitas na vida...”

“...mobilidade vem como consequência do conhecimento...”

“...liberdade e mobilidade são conquistadas mais por uma questão pessoal...”

“...a mobilidade vem do próprio aprendizado. Foi um caminho de dez anos...”

“.....estar na fronteira do conhecimento, transformação das pseudo-universidades em universidades...”

Um terceiro grupo é composto pelas respostas que se referiram à rede de relacionamentos como elemento impulsionador da mobilidade profissional. Seria preciso registrar, no entanto, que a quantidade de entrevistados que mencionou esse elemento neste item pode ser considerada pequena (3 em 16). Esse resultado indica que poucos dos professores universitários entrevistados mencionaram a rede como fator que propicia a mobilidade profissional.

Um quarto grupo foi formado a partir das respostas que indicaram a percepção de uma mobilidade relativa no mercado profissional (3 em 16). Essas respostas, juntamente com aquelas já comentadas acima, apontam para a não existência de consenso entre os entrevistados sobre suas capacidades de mobilidade como professores universitários no Brasil. Os motivos citados como elementos que dificultam a mobilidade do professor poderiam estar relacionados à incapacidade das empresas brasileiras em absorver esses profissionais, à falta de incentivos às atividades de pesquisa, à competitividade do mercado, aos currículos e experiências de cada um. Alguns dos comentários foram:

“...as empresas no Brasil não vêem benefícios em absorver acadêmicos (são míopes) e a pesquisa não é incentivada pelas empresas...”

“...não há estímulo para a pesquisa...”

“...o que pesaria para não ter mobilidade seria a competitividade no mercado, o currículo, as experiências profissionais...”

Por fim, um dos entrevistados que disse possuir mobilidade relativa fez sugestões para aumento da mobilidade, com muito foco nas ações do governo brasileiro. Algumas delas são:

“...o governo deveria acabar com a tendência de impor barreiras à criação de universidades ...”

“...deve existir mais concorrência entre as universidades...[o governo] não deveria impedir a concorrência...”

“... o Brasil acha que faz certo quando limita a criação de novos cursos, de medicina por exemplo...”

### **Discussão dos resultados**

A seguir, faz-se uma análise dos resultados encontrados à luz da teoria e dos pressupostos discutidos na revisão teórica. Em relação às crenças, valores e motivos para o trabalho, a competência do *know-why*, foi possível observar alguns pontos importantes e que podem ser associados à possibilidade de construção de carreiras sem fronteiras. Em primeiro lugar, todos disseram gostar muito do trabalho como professores e as razões dadas são as mesmas encontradas em outras pesquisas para a definição de um trabalho com sentido (Morin, 2002; Morin, Tonelli e Pliopas, 2003). De acordo com Morin et al (2003), que fazem uma compilação da literatura sobre o tema, um trabalho tem sentido se acrescenta valor, se beneficia outros, se apresenta variedade e desafios, se traz aprendizagem, se permite autonomia, quando é fonte de relações humanas satisfatórias, quando é eficiente e



produz resultados úteis e quando há prazer na realização do trabalho. Todos esses fatores foram citados pelos entrevistados quando perguntados sobre o que gostavam do trabalho.

De fato, o trabalho do docente traz grande variedade, conforme relatado por esses entrevistados e por outros autores (Esteves, 1995). Professores universitários, em geral, se envolvem com as atividades de ensino, pesquisa e consultoria. Cada uma dessas atividades envolve a realização de tarefas muito distintas, o que pode trazer variedade e desafio ao trabalho. Ademais, conforme também mencionado, pode haver uma grande dose de autonomia em relação tanto à atividade de ensino, como em relação à pesquisa, de tal forma que o trabalho realizado possa ser uma extensão e expressão da vontade da pessoa – um trabalho que confere identidade à pessoa, de acordo com Malvezzi (1988). Além disso, é possível sentir orgulho e prazer do trabalho, conforme alguns relataram, pois está-se criando e disseminando conhecimento e, nesse processo, ajudando outras pessoas.

Um outro ponto que merece ser mencionado é a escolha tardia da profissão. Quase todos os entrevistados tiveram outra carreira em empresas antes de iniciarem a sua carreira acadêmica. A escolha da carreira acadêmica deu-se, portanto, em uma fase em que algumas experiências profissionais já haviam acontecido e, portanto, já podiam ser objeto de análise para a escolha de uma segunda carreira. Gostos, interesses, motivações e competências que, acordo com Lent, Brown e Hackett (1994), Super (1994) e Holland (1975), têm grande influência na escolha da carreira, já puderam ser mais observados e avaliados para a escolha de uma segunda carreira. Sendo assim., aumentam-se as chances da pessoa escolher um trabalho que seja adequado tanto às suas características pessoais como às suas expectativas e interesses para a vida pessoal.

Esses dois pontos – o fato de exercerem um trabalho com possibilidade de ter sentido e a escolha mais tardia da carreira – podem ser importantes, na medida em que possibilitam o desenvolvimento de uma competência de *know-why* bastante independente de uma organização ou instituição específica. No entanto, as respostas dadas a outras questões mostram como o tema pode ser mais complexo, como o grau de identificação com a

instituição pode ser forte e, portanto, como as instituições desempenham um papel relevante na construção da competência do *know-why*.

Uma relação forte com a instituição pôde ser percebida em diversas respostas dadas, conforme comentado anteriormente: a dificuldade de se separar o que gosta (e não gosta) no trabalho e o que gosta (e não gosta) na instituição em que trabalha; na descrição da relação que têm com a instituição, que variava desde a afeição e orgulho à identificação com a instituição em si; e na dificuldade de responder à questão sobre a importância do trabalho e da instituição. Além disso, a instituição é percebida por muitos como uma fonte de oportunidades para trabalho, o que concorda com Malvezzi (2000), que coloca que a empresa pode ser um lugar em que as pessoas poderão desenvolver suas competências, uma fonte de oportunidades para o desenvolvimento de carreiras sem fronteiras.

Esses elementos sugerem que, em termos da competência do *know-why*, há uma identificação grande com o trabalho, mas que há, também, uma identificação grande com a instituição. Na verdade, parece ser difícil dissociar o trabalho da instituição em que é realizado pois observa-se uma correspondência entre as características apreciadas no trabalho com as instituições em que trabalham: aqueles que trabalham em instituições que valorizam a pesquisa, por exemplo, tendem a mencionar que gostam de poder fazer pesquisa; aqueles que trabalham em instituições que não valorizam a pesquisa, oferecem outros atributos como positivos, como a diversidade das pessoas, o ambiente agradável, a possibilidade de se fazer relações entre a teoria e a prática organizacional.

Pode-se inferir, portanto, que o desenvolvimento da competência do *know-why* está fortemente ligado à instituição em que se trabalha. As respostas às questões com escala Likert confirmam essa suposição: apenas 2 discordaram que seus “valores e interesses estão muito ligados à instituição em que trabalho”; apenas 2 também disseram que concordam que “eu estaria satisfeito trabalhando em qualquer instituição de ensino”; apenas 3 discordaram que “deixar a instituição em que trabalho seria penoso para mim”.

A dificuldade de desenvolvimento da competência do *know-why* de forma independente também pode estar associada ao fato de que, conforme comentado na revisão teórica, as empresas precisam ter pessoas que sejam aderentes às suas necessidades e objetivos. No caso das instituições de ensino, por exemplo, se a instituição está buscando desenvolver-se como referência em pesquisa, é esperado que a contratação de docentes dê preferência àqueles que também tenham interesse nesse sentido; se, ao contrário, a instituição prefere dar maior ênfase ao ensino ligado à prática, então as suas políticas de gestão de pessoas estarão orientadas para a contratação de outro tipo de docente.

Na verdade, a literatura sobre a gestão de pessoas vem recomendando que as políticas e práticas de gestão de pessoas devem seguir uma definição prévia de filosofia e princípios em relação às pessoas, onde são examinados e estabelecidos os comportamentos desejados das pessoas em relação às empresas (Colbert, 2004; Wright, Dunford e Snell, 2001; Guest, 2001; Ulrich, 1997). Políticas e práticas de gestão de pessoas, portanto, tendem a ser um reforço constante das atitudes e comportamentos esperados das pessoas nas empresas, o que pode ajudar a moldar a construção da competência do *know-why* dos seus empregados.

Recompensas diferenciadas também contribuem para a formação de um elo mais forte entre empregado e empresa, conforme coloca Rousseau (1998). No caso dos entrevistados, confirmou-se a nossa suposição inicial de que os professores de tempo integral das escolas A teriam mais recursos para pesquisa e participação em eventos à sua disposição, bem como o acesso a posições de gestor. Essas diferenciações contribuem para que a pessoa se sinta especial, que uma relação personalista tenha se desenvolvido, conforme argumenta Rousseau (1998).

Em relação à competência do *know-how*, os principais pontos encontrados foram: (i) que os entrevistados investem muito esforço próprio do desenvolvimento de seu conhecimento; (ii) que, aparentemente, o tempo é um fator mais limitador do que recursos financeiros para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que há grande quantidade de informação disponível a baixo custo, como a internet e bibliotecas das escolas; (iii) que os entrevistados

têm um alto grau de autonomia, sendo limitada a influência da instituição sobre o desenvolvimento dessa competência; (iv) por fim, observou-se que o conteúdo e a forma de desenvolvimento dessa competência podem variar bastante e que esses fatores estão relacionados à instituição (nas instituições que privilegiam pesquisa, as formas vão desde a pesquisa até a participação em congressos; já nas demais, o desenvolvimento do conhecimento diz respeito a novos livros, novas práticas gerenciais e a relação da teoria com a prática).

Os resultados encontrados nas entrevistas dão suporte apenas parcial à suposição inicial de que o desenvolvimento da competência do *know-how* estaria muito condicionado ao desenvolvimento das competências consideradas importantes para a empresa, no caso, a instituição de ensino. Pôde-se constatar, sim, uma relação importante entre o foco do desenvolvimento das competências organizacionais – como o foco da pesquisa, por exemplo – e o foco do desenvolvimento da competência do entrevistado. Não se encontrou, no entanto, uma aderência quanto ao conteúdo do conhecimento a ser adquirido. Na verdade, os professores que estão mais preocupados com o ensino, demonstraram maior preocupação também em direcionar o conhecimento para as recomendações dadas pela instituição.

Esses dados sugerem que algumas adaptações precisam ser feitas à nossa suposição inicial. Um primeiro ponto que surge é o nível de análise da questão. Há uma aderência ao desenvolvimento da competência do *know-how* em um nível macro, ou seja, em relação ao direcionamento da atividade, quer seja em pesquisa, consultoria ou ensino, de acordo com os interesses da instituição. Em um nível micro, as pessoas têm uma certa liberdade para fazerem isso como quiserem. De certa forma, isso também vem acontecendo nas organizações, uma vez que cobra-se as pessoas muito mais pelos resultados do que pelo procedimento de como fazer. Vale ressaltar que, para as empresas, o detalhamento do *know-how* pode ser maior, uma vez que, para certas funções precisam estar de acordo com a tecnologia instalada, por exemplo.

Um outro ponto interessante é que a literatura sobre a competência individual nas organizações ressalta a importância do desenvolvimento dos comportamentos e atitudes, bem como dos conhecimentos técnicos e das habilidades (saber fazer) adequadas ao desenvolvimento das competências organizacionais (ou funcionais) que levarão aos objetivos estratégicos (Fleury e Lacombe, 2003; Zarifian, 2000; Lado e Wilson, 1994). A competência é, portanto, o resultado do desenvolvimento de todas essas características da pessoa. Ora, no caso das instituições de ensino, essa competência pode ser muito diversificada, conforme identificado na pesquisa, uma vez que cada pessoa pode exercer diversos tipos de atividades – gestor, pesquisador, professor e consultor. Em algumas instituições, todas essas atividades são privilegiadas e constituem o foco do desenvolvimento das competências organizacionais; em outras, apenas algumas delas.

Se assim é, pode-se dizer que a ampla gama das atividades exercidas por uma instituição de ensino constitui um fator facilitador do desenvolvimento de competências também diversas, o que requer conhecimentos técnicos, habilidades e aspectos comportamentais diferentes das pessoas que nelas trabalham. Dessa maneira, pode-se supor que é a diversidade de atividades-fim que proporciona aos docentes um desenvolvimento relativamente, mas não completamente, autônomo da competência do *know-how*.

As respostas dadas à questão tipo Likert confirmam uma associação entre o desenvolvimento da competência do *know-how* e a instituição onde trabalham: todos concordam ou concordam muito com a afirmativa “procuro desenvolver conhecimento em áreas de interesse para a instituição em que trabalho”. Portanto, embora não seja possível dizer que o desenvolvimento dessa competência seja totalmente vinculado e dependente da instituição, também não se pode dizer que ocorre de forma totalmente independente. Ademais, muitos docentes recebem auxílios para pesquisa e participação em congressos, seminários e cursos – especialmente aqueles com dedicação integral – o que torna o desenvolvimento do *know-how*, de certa forma, facilitado pela instituição.

Em relação à competência do *know-whom*, alguns pontos merecem ser comentados. Em primeiro lugar, é interessante notar que todos os entrevistados consideram ser muito importante ter uma boa rede de relacionamentos, tendo muitos enfatizado esse ponto, dando exemplos de como conseguiram trabalhos por meio de amigos e colegas. E, de maneira geral, todos concordaram que a instituição ajuda a formar e aumentar a rede de relacionamentos. Um dos entrevistados, que leciona em três instituições, mencionou que, na verdade, para diferentes instituições, tem-se diferentes redes, e que é possível usufruir de todas elas.

As respostas confirmam a suposição de Lin (1990) de que escolas são um dos tipos de organização que precisam lidar com o público ou outras pessoas e que precisam, portanto, ter um capital social desenvolvido, o que levaria a métodos informais de recrutamento, por exemplo. Os relatos mostram que a indicação de colegas e amigos parece ser um método muito frequente nessas instituições.

Um outro ponto que merece ser comentado em relação às redes de relacionamento é que, conforme colocado por Podolny e Baron (1997), os profissionais com menos anos de carreira acadêmica reconhecem que, embora já tenham uma rede que os auxilia, essa rede ainda é restrita e precisa ser alimentada. Para os profissionais com mais tempo de carreira e, especialmente aqueles que trabalham em tempo integral, a rede parece ser mais facilmente aumentada, à medida em que têm orientandos, participam mais de eventos científicos e das atividades relacionadas à gestão das instituições, que os colocam em contato com diversos outros profissionais de órgãos governamentais ou nas empresas parceiras das instituições, por exemplo.

É interessante notar, também, que os professores que têm outros empregos em empresas em período integral relataram que as redes – empresa e escola – não se misturam, o que não acontece com os docentes que trabalham em duas ou três instituições de ensino. Esses relatos sugerem que há redes que têm maior potencial de sinergia, e o pertencimento a duas ou três dessas redes pode conferir melhores oportunidades de conseguir trabalho; outras

redes não teriam o mesmo potencial e seus membros não conseguiriam extrair muitos benefícios por pertencer a mais de uma rede.

Por fim, vale comentar que, embora considerem a rede importante, ela não é lembrada como fator impulsionador da mobilidade profissional; o trabalho, a própria competência são mencionados, ao invés. As características pessoais, como o conhecimento prático ou teórico, o próprio esforço e preparação, a constante atualização foram mais apontados como fatores impulsionadores da mobilidade. Isso sugere que as pessoas acreditam que a rede só irá funcionar quando provarem que têm competência, que fazem um bom trabalho, o que pode ser mais um fator da cobrança colocada por eles mesmos.

Quanto à mobilidade, elemento essencial da carreira sem fronteiras, os entrevistados relataram ter passado por diversos empregos antes e muitos continuam tendo diversos vínculos de trabalho atualmente. Vale ressaltar que os docentes que têm apenas um vínculo de trabalho são aqueles que trabalham em regime de tempo integral em instituições A, e que fizeram maior referência a atividades de pesquisa e à ocupação de cargos administrativos. Dentre os demais, pôde-se perceber que a existência de mais de um vínculo está relacionada a dois fatores principais: (i) à existência de oportunidades, que surgiram por meio de conhecidos e (ii) à necessidade financeira, ter renda suficiente para o presente e para o futuro.

Dentro dessa questão, no entanto, alguns pontos merecem ser comentados. Um primeiro ponto é que, embora reconheçam que têm muitas oportunidades de trabalho, é possível supor que essa facilidade de obtenção de trabalho é devida tanto à competência das pessoas mas também, e principalmente, pelo próprio contexto do ensino superior brasileiro, em que predominam os professores de tempo parcial, conforme visto anteriormente. Isso possibilita que um mesmo docente leccione 4 horas semanais em uma instituição e mais 6 horas semanais, em outra, por exemplo. É possível perceber na fala de alguns dos entrevistados que a busca por essas horas a mais é uma forma não apenas de complementar a renda, mas também como forma de manter ampla a sua rede de atuação – não deixar de atender a um

contato, continuar em contato com determinadas pessoas de determinadas redes. Conforme colocou um deles “cada escola é uma rede diferente...”, e parece ser importante mantê-las.

Daí decorre ser possível fazer um outra suposição: que a mobilidade dessas pessoas – a facilidade de conseguir trabalho – pode ser decorrente de um fator não levantado pelos entrevistados: a escassez de boas oportunidades de trabalho, pois é preciso ter dois ou três vínculos para poder ter uma renda compatível com as suas expectativas de vida pessoal. Ademais, mesmo aqueles que têm apenas um vínculo de trabalho, relataram exercer diversas atividades dentro da instituição, o que pode ser tanto decorrente da própria posição de docentes de tempo integral, ou pode ser decorrente da necessidade de complementar renda.

Corroborando essa suposição, encontramos os depoimentos de falta de tempo para fazer tudo o que gostariam ou precisariam para desenvolver suas competências do *know-how*. É interessante que apenas um mencionou a falta de tempo como uma das coisas que não gosta no trabalho; mas quase todos os outros mencionaram o tempo na questão sobre o desenvolvimento do *know-how*. Dessa maneira, desenha-se um quadro em que os docentes são sobrecarregados, desempenham as mais diversas atividades em diversas organizações, se sentem muito cobrados por isso – tanto pela instituição como por eles próprios; quadro que converge com o que relata Esteves (1995), quando descreve o mal-estar docente.

A falta de tempo, a angústia de ter que ser bom em diversas atividades e a cobrança constante, elementos comuns às falas de diversos entrevistados, confirmam as colocações de Mirvis e Hall (1994), de que esse tipo de carreira traria maior insegurança e ansiedade, um mal-estar psicológico grande, em que, com medo de não ter trabalho no futuro, a pessoa sente que precisa estar continuamente se engajando em novos projetos.

Além disso, quase todos os entrevistados tiveram dificuldade em dizer quantas horas semanais são dedicadas ao trabalho. “...é difícil dizer, faço tanta coisa em casa...”, foi uma resposta frequente. Observa-se, portanto, que a fronteira entre casa e trabalho é quase



imperceptível para esses profissionais, e isso pode ser uma característica do trabalho do professor, que sempre tem muito a fazer fora da sala de aula: preparação de aula, correção de provas, pesquisa, relatórios de pesquisa, a leitura para atualização do conhecimento, e assim por diante. Ao menos nesse sentido, portanto, poder-se-ia dizer que a carreira acadêmica é sem fronteiras, ou seja, ultrapassa as fronteiras entre casa e trabalho.

Um dos entrevistados relatou também um outro aspecto da carreira acadêmica que pode ser associado à uma característica da carreira sem fronteiras: a possibilidade de reduzir a carga de trabalho por um período de tempo, para cuidar de filhos pequenos, por exemplo. De fato, esta opção parece ser viável, especialmente para os professores de tempo parcial. Além disso, é uma carreira que oferece, em algumas instituições e para alguns docentes, a possibilidade de um período sabático, em que a pessoa se dedica à pesquisa e ao desenvolvimento de novos projetos.

Retomando-se as suposições feitas inicialmente e mediante a discussão aqui realizada das respostas dadas às três competências de carreira, pode-se observar algumas tendências importantes, que podem ser incorporadas ao estudo da carreira profissional e, especialmente, à literatura sobre a carreira sem fronteiras.

Um primeiro ponto a ser considerado é que, de fato, as pessoas que trabalham em período integral, que têm acesso diferenciado aos recursos da organização (tanto para o desenvolvimento do *know-how*, como para outras atividades), que participam das posições administrativas e, portanto, da gestão, e que, muitas vezes, agem em nome da instituição (em comissões perante outras instituições, por exemplo), desenvolvem atividades importantes aos objetivos estratégicos das instituições, também relataram relações afetivas e de mais forte identificação com a instituição. Observou-se, também que, quanto maior o tempo de trabalho na instituição, mais fortes eram as palavras utilizadas para descrever a relação que estabeleceram com a instituição. Esse tipo de identificação pode ser considerada profunda, nos termos de Rousseau (1998).

O mesmo não acontece com os docentes que trabalham em tempo parcial. Embora também tenham relatado relações positivas com a instituição, o vínculo estabelecido parece ser bem menos forte e a identificação parece ser mais situacional, nos termos de Rousseau (1998), ou seja, a relação é boa enquanto durar.

É interessante verificar, no entanto, que a percepção de boa mobilidade parece ser independente do tipo de vínculo com a instituição, pois tanto professores de tempo integral como de tempo parcial consideram ter boa mobilidade profissional (o mesmo acontece para aqueles que consideram ter apenas uma mobilidade relativa). E isso nos leva a um segundo ponto importante.

Conforme a nossa suposição inicial, os professores de tempo integral podem ser considerados pessoas estratégicas para as instituições em que trabalham, uma vez que, qualquer que seja o foco principal da instituição, são eles as pessoas-chave, que precisam desenvolver as atividades necessárias – pesquisa, consultoria ou gestão do ensino – para que os objetivos estratégicos sejam atingidos. Já os professores de tempo parcial seriam pessoas da periferia, pois lecionam algumas horas de aula semanais, têm outros empregos e não se envolvem na gestão da instituição. E como explicar que ambos têm boa mobilidade?

Provavelmente, porque a mobilidade desses profissionais pode ser causada por fatores distintos, conforme colocado pelos próprios entrevistados. Há uma mobilidade que deriva do reconhecimento pela atividade docente, especialmente com pesquisa – a notoriedade a que se referem Defillipi e Arthur (1994) – adquirida ao longo da vida do profissional, e que tende a crescer com o acúmulo de conhecimento e da produção científica apresentada. Embora possam também exercer outras atividades, como a consultoria, esses docentes são, em geral, empregados em tempo integral em uma instituição e tem maior vínculo com a pesquisa e programas de pós-graduação. Existe um outro tipo de mobilidade, no entanto, que deriva mais dos contatos efetuados pela rede de relacionamentos, e que trazem oportunidades de trabalho mais pontuais ou temporárias, como os trabalhos de consultoria e

de ensino em tempo parcial. Essa mobilidade foi relatada pelos docentes que lecionam em tempo parcial e que possuem, em geral, mais de um vínculo de trabalho.

Dessa maneira, parece que a carreira docente é, sim, um caminho apropriado para quem deseja desenvolver uma carreira sem fronteiras. Ainda que os docentes de tempo integral acabem por estabelecer vínculos fortes com a instituição, eles parecem ter uma boa mobilidade no mercado de trabalho. E, embora por outras razões, parece que também os professores de tempo parcial possuem uma boa mobilidade no mercado de trabalho, o que favoreceria a construção de carreiras sem fronteiras.

Há que se ressaltar um último ponto interessante em relação à mobilidade desses profissionais. Pode-se imaginar que, assim como os executivos nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos (Famularo, 1972), os professores universitários, juntamente com alguns outros tipos de profissionais, podem ser raros e preciosos nos dias atuais. E isso seria devido ao fato de estarmos vivenciando a tão propagada era do conhecimento, onde o conhecimento é a fonte de vantagem competitiva (Spender, 1996). Se assim é, o docente, enquanto produtor e disseminador de conhecimento, se encontraria em uma posição vantajosa em relação ao mercado de trabalho. Em relação ao Brasil, especificamente, essa posição fica realçada pela grande demanda pelo ensino superior gerada, não apenas pelo grande número de potenciais alunos, mas também pela abertura de inúmeras escolas, especialmente de Administração de Empresas nos últimos anos (Nicollini, 2001).

### **Considerações finais**

As falas dos entrevistados trazem a sensação de que a carreira acadêmica é algo bom, positivo; as entrevistas foram realizadas em tom animado, que variava da afeição à paixão. Quando analisadas, no entanto, as respostas dadas mostram algumas contradições, que parecem ser inerentes à própria carreira: os fatores que gostam – a diversidade de atividades e pessoas, o desafio – também podem ser as razões do que não gostam – as relações

mediadas pela política, o excesso de carga de trabalho, a dedicação de incontáveis horas semanais.

A carreira acadêmica parece ser, sim, um exemplo interessante da carreira sem fronteiras, pois muitos docentes acabam por desenvolver carreiras de maneira independente das instituições em que trabalham. No entanto, a pesquisa mostrou que os docentes que vivenciam, efetivamente, uma carreira sem fronteiras são aqueles que trabalham em tempo parcial nas instituições e que possuem, dessa maneira, mais de um vínculo de trabalho para poder sobreviver. Os docentes que trabalham em tempo integral, embora possam ter grande reconhecimento e notoriedade no mercado de trabalho, estão desenvolvendo carreiras que se assemelham mais ao modelo tradicional, com vínculo e identificação mais forte com a instituição.

Dessa maneira, embora alguns docentes tenham uma carreira que se pode dizer sem fronteiras, permanecem as questões: a que custo, em termos de angústia e desgaste físico, são desenvolvidas essas carreiras sem fronteiras? A carreira sem fronteiras vivenciada é realmente desejada ou é fruto das condições apresentadas aos profissionais, ou conforme colocam os entrevistados “foi acontecendo”?

Cabe lembrar, por fim, que o desenvolvimento desse tipo de carreira é possível no meio acadêmico devido à própria constituição do contexto e à natureza da atividade – é possível, por exemplo, um professor dar uma única disciplina em uma instituição, trabalhando 4 horas semanais. Esse tipo de atividade é bem mais raro quanto se trata do mundo organizacional.

Dessa maneira, embora o modelo da carreira sem fronteiras possa ser vivenciado na carreira acadêmica, isso não significa que seja um bom modelo ou o modelo pretendido por aqueles que a vivenciam e também não significa que seja adaptável ao contexto organizacional. É possível que algumas outras profissões também estejam vivenciando carreiras sem fronteiras, como os consultores, os executivos de alto nível (que trabalham

por contrato e prazo determinado, por exemplo) e alguns profissionais liberais, como médicos em hospitais. Seria interessante pesquisar também essas categorias para se investigar as semelhanças e diferenças entre as carreiras desenvolvidas, a fim de se melhor entender o mundo do trabalho dos dias atuais.

### Referências:

- Adler, P., Kwon, S., Social capital: prospects for a new concept, *Academy of Management Review*, vol. 27, p. 17-40, 2002.
- Arksey, H., Knight, P., *Interviewing for social scientists*, London: Sage, 1999.
- Arthur, M. B. The Boundaryless Career: a New Perspective for a Organizational Inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, v. 15, 295-306, 1994.
- Arthur, M., Claman, P. H. & DeFillippi, R. Intelligent Enterprise, Intelligent Careers. *Academy of Management Executive*, v. 9, n. 4, 7-39, 1995.
- Ashforth, B., Mael, F., Social identity theory and the organization, *Academy of Management Review*, vol. 14, n.1, p. 20-39, 1989.
- Baker, T. & Aldrich, H. E, Prometheus Stretches: Building Identity and Cumulative Knowledge in Multiemployer Careers, IN Arthur, M., & Rousseau, D., *The Boundaryless Career – a new Employment Principle for a new Organizational Era*, New York: Oxford University Press, 2001.
- Bridges, W., *Mudança nas Relações de Trabalho – Job Shift – como ser bem Sucedido em um Mundo sem Empregos*, São Paulo: Makron, 1995.
- Chanlat, J.F., Quais Carreiras e para Qual Sociedade?, *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n.6, p. 67-75, 1995.
- Colbert, B., The complex resource-based view: implications for theory and practice in strategic human resource management, *The Academy of Management Review*, vol. 29, n. 3, p. 341-359, 2004.
- Collins, C. *HR practices, core employee social capital and firm innovation*, artigo apresentado no encontro da Academy of Management, Seattle, 2003.

- Deffilipi, R. J., Arthur, M. B., The Boudaryless Career: a Competency-Based Perspective, *Journal of Organizational Behavior*, v. 15, p. 307-324, 1994.
- Eboli, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa IN: *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.
- Esteves, J.M. Mudanças sociais e função docente. in: NOVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Famularo, J. J., *Handbook of Modern Personnel Administration*, New York: McGraw-Hill, 1972.
- Fleury, M.T., Fleury, A. Desenvolvimento de competências em diferentes arranjos empresariais. *Anais XXIV Enanpad*. Anpad: Florianópolis, 2000.
- Fleury, M.T., Lacombe, B.M., A Gestão por Competências e a Gestão de Pessoas: um balanço preliminar de resultados de pesquisa no contexto brasileiro, *Anais do III Encontro da Iberoamerican Academy of Management*, São Paulo: FGV/EAESP, 2003, [www.fgvsp.br/iberoamerican](http://www.fgvsp.br/iberoamerican)
- Guest, D., Human resource management: when research confronts theory, *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 12, n.7, p. 1092-1107, 2001.
- Hirsch, P. M., & Shanley, M., The Rethorics of Boudaryless – or, How the Newly Empowered Managerial Class Bought into its Own marginalization IN Arthur, M., & Rousseau, D., *The Boundaryless Career – a new Employment Principle for a new Organizational Era*. New York: Oxford University Press, 2001.
- Holland, J., *Tecnica de la elleccion vocacional*, Mexico: Trillas, 1975.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, INEP, *Censo da Educação Superior – sinopse estatística 2002*, Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- Jaques, M.G.C., Identidade e trabalho: uma articulação indispensável, IN: Tamayo, A., Borges-Andrade, J.E., Codo, W., *Organização e cultura*, São Paulo: ANPEPP, 1996.
- Kuller, J. A. *Ritos de Passagem*. São Paulo: Senac, 1996.
- Lado, A., Wilson, M. Human resource systems and sustained competitive advantage: a competency-based perspective. *The Academy of Management Review*, 19: 699-718, 1994.
- Le Boterf, G. *De la Competence – Essai sur un attacteur étrange* Paris: Les Éditions D'Organizations, 1998.

- Legge, K. *Human Resource Management – Rhetorics and Realities*. London: MacMillan, 1995.
- Lent, Robert W., Brown, Steven D., Hackett, Gail, Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance, *Journal of Vocational Behavior*, v. 45, p. 79-122, 1994.
- Lin, N., Social networks and status attainment, *Annual Review of Sociology*, vol. 25, p. 467-488, 1999.
- Malhorta, N., *Marketing research – an applied orientation*, 3<sup>rd</sup> ed., Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 1999.
- Malvezzi, S. *The Man-Work Relationship and organizational Change – an Approach to the Humanization of Work*. Tese de doutoramento, University of Lancaster, 1988.
- Malvezzi, S. A construção da identidade profissional no modelo emergente de carreira. *Organizações e Sociedade*, v.7, n.17, 137-143, jan/abril, 2000.
- Marsahll, C., Rossman, G., *Designing Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage, 1995.
- Miles, M., Huberman, A., *Qualitative data analysis – an expanded sourcebook*, London: Sage, 1994.
- Mirvis, Philip H. & Hall, Douglas T. Psychological Success and the Boundaryless Career. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, 365-380, 1994.
- Morin, E., Tonelli, M.J., Pliopas, A.L., O trabalho e seus sentidos, *Anais do XXVII Enanpad*, Rio de Janeiro: Anpad, 2003.
- Morin, E., Sentidos do trabalho, IN: Wood Jr., T., *Gestão empresarial*, São Paulo: Atlas, 2002.
- Nicolini, Alexandre, Qual será o futuro da fábrica de administradores? In: *Anais da 25 Enanpad*, Campinas: Anpad, 2001.
- Podolny, J., Baron, J., Resources and relationships: social networks and mobility in the workplace, *American Sociological Review*, vol. 62, p. 673-694, 1997.
- Prahalad, C.K. & Hamel, G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, v.68, no. 3, 79-91, May-June, 1990.
- Rifkin, J., *O Fim dos Empregos*, São Paulo: Makron, 1995.

Rousseau, D. M. Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 19, 217-223, 1998.

Sennett, R. *The Corrosion of Character – the Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: Norton, 1998.

Spender, J.C., Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm, *Strategic Management Journal*, vol. 17, (winter special issue) p. 45-62, 1996.

Super, Donald, *Psicologia Ocupacional*, São Paulo: Atlas, 1962.

Ulrich, D., Measuring HR: an overview of practice and a prescription for results, *Human Resource Management*, vol. 36, n. 3, p. 303-320, 1997.

Wright, P., Dunford, B., Snell, S., Human resources and the resource based view of the firm. *Journal of Management*, vol. 27, p. 701-721, 2001

[www.uff.br/uffon/leisdoc/andes8.htm](http://www.uff.br/uffon/leisdoc/andes8.htm). Acesso em 05/06/03.

Zarifian, P. *Objetivo Competência*, São Paulo: Atlas, 2000.