

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

VANESSA CARLA DE FREITAS

CARREIRA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO ENVELHECIMENTO NA
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E NO DESENVOLVIMENTO DE RESPOSTAS
ADAPTATIVAS EM DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO

VITÓRIA

2025

VANESSA CARLA DE FREITAS

**CARREIRA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO DO ENVELHECIMENTO NA
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E NO DESENVOLVIMENTO DE RESPOSTAS
ADAPTATIVAS EM DOCENTES NA PÓS-GRADUAÇÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Administração do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Priscilla de Oliveira Martins Silva

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

F862c Freitas, Vanessa Carla de, 1989-
Carreira Docente na Pós-Graduação : um estudo sobre o impacto do envelhecimento na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes na pós-graduação / Vanessa Carla de Freitas. - 2025.
219 f. : il.

Orientadora: Priscilla de Oliveira Martins Silva.
Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas.

1. Teoria da Construção de Carreira. 2. Adaptabilidade. 3. Respostas Adaptativas. 4. Professores de pós-graduação. 5. Envelhecimento. I. Silva, Priscilla de Oliveira Martins. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 65

VANESSA CARLA DE FREITAS

CARREIRA DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE O IMPACTO
DO ENVELHECIMENTO NA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E NO
DESENVOLVIMENTO DE RESPOSTAS ADAPTATIVAS EM DOCENTES NA PÓS-
GRADUAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal do Espírito Santo
(PPGADM/UFES) como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em
Administração.

Aprovada em 30 de setembro de 2025.

Documento assinado digitalmente



PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS DA SILVA
Data: 30/09/2025 18:54:53-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Priscilla de Oliveira Martins da Silva
Presidente

Documento assinado digitalmente



MARIANA RAMOS DE MELO
Data: 02/10/2025 21:29:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Mariana Ramos de Melo
Membro externo – PPGP/UFES

Documento assinado digitalmente



MARIA CRISTINA SMITH MENANDRO
Data: 07/10/2025 21:11:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Smith Menandro
Membro externo – PPGP/UFES

Documento assinado digitalmente



KATIA CYRLENE DE ARAUJO VASCONCELOS
Data: 03/10/2025 13:24:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Kátia Cyrlene de Araujo Vasconcelos
Membro externo - FUCAPE



Documento assinado digitalmente

Iuri Novaes Luna
Data: 02/10/2025 17:04:07-0300
CPF: ***.989.989-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr Iuri Novaes Luna
Membro externo - UFSC

AGRADECIMENTOS

A Deus, fundamento de toda existência e apoio nos momentos de dificuldade. A Nossa Senhora da Penha, a quem este trabalho é consagrado.

À minha família, Maria de Fátima (Mãe) e Wagner (Irmão), pelo apoio incondicional de sempre, pela compreensão e amor em todos os momentos desta etapa. Guardo na memória e agradeço imensamente a Luiz Carlos (Pai).

À professora Dra. Priscilla de Oliveira Martins Silva, de quem tive a satisfação de ser orientanda. Suas orientações precisas e companheirismo foram decisivos para eu seguir adiante.

A todos os meus colegas de sala de aula, aos do grupo de pesquisa sobre envelhecimento e carreira, aos veteranos do doutorado, em especial a Sabrina Oliveira de Figueiredo e Arthur Lopes, que me ouviram e ajudaram ao longo do doutorado.

Aos professores e servidores da UFES, que tanto colaboraram para minha formação, seja como pessoa, seja como doutora.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

Esta tese investiga a influência do envelhecimento na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes de pós-graduação. A pesquisa justifica-se pela crescente longevidade da população e seus impactos no mundo do trabalho, particularmente no ensino superior, em que o doutorado frequentemente leva a uma carreira mais longa. Este estudo buscou compreender como os docentes navegam pelas demandas da profissão à medida que envelhecem, considerando os desafios e as transformações inerentes a esse processo. A Teoria da Construção de Carreira (TCC) de Savickas foi utilizada como lente teórica, permitindo a análise da carreira como um processo individual e socialmente construído, por meio dos significados atribuídos às experiências profissionais. O processo de adaptação de carreira, abordado pela TCC, envolve os recursos e estratégias individuais para gerenciar mudanças, transições e contingências relacionadas à carreira. Esse processo abrange adaptabilidade (traços de personalidade relacionados ao enfrentamento de mudanças), adaptabilidade de carreira (capacidade de se ajustar às condições de trabalho em evolução), respostas adaptativas (estratégias para gerenciar tarefas e transições de carreira) e adaptação (alcançar um equilíbrio entre necessidades individuais e oportunidades de carreira). A metodologia adotada é qualitativa, empregando técnicas de coleta de dados, como entrevistas em linha do tempo, entrevistas semiestruturadas e autoconfrontação. Participaram 24 docentes de pós-graduação de uma instituição federal pública de ensino superior, pertencentes a diferentes Campi e regiões da unidade federativa, com 55 anos ou mais. Os dados foram ponderados por meio de análise de conteúdo e análise narrativa. Os resultados revelam que o envelhecimento influencia positivamente a adaptabilidade da carreira e o desenvolvimento de respostas adaptativas. A experiência acumulada ao longo da vida profissional aumenta a capacidade dos docentes de navegar pelos desafios e transformações da carreira, promovendo um equilíbrio entre o trabalho e as demandas da vida pessoal. Assim, a pesquisa compreendeu que o envelhecimento quando compreendido, respeitado e visto como um período natural da vida, esse fortalece e favorece a capacidade de adaptação e as respostas adaptativas. Por outro lado, quando o envelhecimento é associado a perdas e aspectos desfavoráveis, essa percepção compromete o desenvolvimento tanto da adaptabilidade de carreira quanto das respostas adaptativas. O estudo destaca a importância de refletir sobre a carreira docente no contexto do envelhecimento, valorizando a experiência e o conhecimento acumulados por profissionais mais velhos. As contribuições da pesquisa abrangem domínios acadêmicos, metodológicos e sociais, oferecendo subsídios para a gestão de recursos humanos em instituições de ensino e a formulação de políticas que promovam o envelhecimento profissional saudável e produtivo.

Palavras-chave: Teoria da Construção de Carreira. Adaptabilidade de Carreira. Respostas Adaptativas. Professores de Pós-graduação. Envelhecimento.

ABSTRACT

This thesis investigates the influence of aging on career adaptability and the development of adaptive responses in graduate faculty. The research is justified by the increasing longevity of the population and its impacts on the world of work, particularly in higher education, where a doctoral degree often leads to an extended career. This study sought to understand how faculty members navigate the demands of the profession as they age, considering the challenges and transformations inherent in this process. Savickas's Career Construction Theory (CCT) was used as a theoretical lens, allowing for the analysis of career as an individually and socially constructed process, through the meanings attributed to professional experiences. The process of career adaptation, addressed by CCT, involves individuals' resources and strategies to manage career-related changes, transitions, and contingencies. This process encompasses adaptivity (personality traits related to coping with change), career adaptability (the ability to adjust to evolving work conditions), adaptive responses (strategies for managing career tasks and transitions), and adaptation (achieving a balance between individual needs and career opportunities). The methodology adopted is qualitative, employing data collection techniques such as timeline interviews, semi-structured interviews, and self-confrontation. Twenty-four postgraduate faculty members from a public federal higher education institution participated. These faculty members belonged to different Campi and regions of the federative unit, and were aged 55 years or older. The data were analyzed through content analysis and narrative analysis. The results reveal that aging positively influences career adaptability and the development of adaptive responses. The experience accumulated throughout professional life enhances faculty members' capacity to navigate career challenges and transformations, fostering a balance between work and personal life demands. Thus, the research concluded that aging, when understood, respected, and regarded as a natural stage of life, strengthens and enhances the capacity for adaptation and adaptive responses. Conversely, when aging is associated with losses and unfavorable aspects, such a perception undermines the development of both career adaptability and adaptive responses. The study highlights the importance of reconceptualizing the faculty career in the context of aging, valuing the experience and knowledge accrued by older professionals. The research contributions span academic, methodological, and social domains, offering insights for human resource management in educational institutions and the formulation of policies that promote healthy and productive professional aging.

Keywords: Career Construction Theory. Career Adaptability. Adaptive Responses. Graduate Faculty. Aging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira	59
Figura 2 - Processo de Adaptação	68
Figura 3 – Dimensões de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas	164
Figura 4 - Proposta de modelo cíclico de processo de adaptação.....	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estereótipos Etários no Trabalho	30
Quadro 2 - Caracterização dos participantes	72
Quadro 3 - Diagrama Sinótico das Categorias	91
Quadro 4 - Envelhecimento	93
Quadro 5 - Carreira Docente na Pós-Graduação	108
Quadro 6 - Adaptabilidade de Carreira.....	130
Quadro 7 - Respostas adaptativas	140

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EaD – Ensino a Distância

EC – Emenda Constitucional

HD – Hard Disk

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

LOPS – Lei Orgânica da Previdência Social

PNPG – Planos Nacionais de Pós-Graduação

PPG – Programa de Pós-Graduação

SUS – Sistema Único de Saúde

TCC – Teoria da Construção de Carreira

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2 OBJETIVO GERAL	18
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
1.4 JUSTIFICATIVA	19
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 ENVELHECIMENTO	22
2.1.1 O envelhecimento frente a questões físicas e emocionais no trabalho	24
2.1.2 Etarismo	26
2.1.3 Envelhecimento docente	32
2.1.4 Transição de carreira ou aposentadoria?	36
2.2 CARREIRA DOCENTE.....	42
2.2.1 Docência na Pós-Graduação	46
2.2.2 Produtivismo acadêmico.....	48
2.3 TEORIA DA CONSTRUÇÃO DE CARREIRA	55
2.3.1 Life Span, Life Space e os Ciclos de Carreiras.....	55
2.3.2 Teoria da Construção de Carreira (TCC)	59
2.3.3 Processo de adaptação e adaptabilidade de carreira	63
3 MÉTODO	69
3.1 TIPO DE PESQUISA	69
3.2 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	69
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	73
3.3.1 Narrativa.....	74
3.3.1.1 Linha do tempo	75

3. 3. 2 Entrevista Semiestruturada	77
3. 3. 3 Autoconfrontação	79
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	81
3.4.1 Análise de Conteúdo	81
3.4.2 Análise narrativa	86
3.4.3 Questões éticas	90
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE	91
4.1 INFLUÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO NA VIDA PROFISSIONAL	91
4.1.1. Eu não sou velho: percepções, ajustes e desafios da longevidade na carreira	103
4. 2 TRAJETÓRIA E CARREIRA DOCENTE: ENTRE A PRODUTIVIDADE COMPULSÓRIA E A REINVENÇÃO DO PROPÓSITO	106
4.2.1 A Trajetória da Carreira Docente: pressões de produtividade, desligamento e redescobertas	124
4.3 MANIFESTAÇÕES DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA EM DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO MAIS VELHOS.....	129
4.3.1 Jornada de Carreira: a adaptabilidade de carreira através dos miniciclos .	136
4.4 O PAPEL DAS RESPOSTAS ADAPTATIVAS NO ENVELHECIMENTO DOCENTE	139
4.4.1 Respostas Adaptativas e Carreira Docente: reinventando caminhos	145
4.5 TRAJETÓRIAS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE NARRATIVA	148
4.5.1 Narrativa Kai	148
4.5.1.1 Estabelecimento de carreira	149
4.5.1.2 Gerenciamento de carreira	149
4.5.1.3 Desengajamento de carreira	150
4.5.2 Narrativa Kim	152

4.5.2.1 Estabelecimento de carreira	152
4.5.2.2 Gerenciamento de carreira	153
4.5.2.3 Desengajamento de carreira	155
4.5.3 Narrativa Sam	155
4.5.1.1 Estabelecimento de carreira	157
4.5.1.2 Gerenciamento de carreira	158
4.5.4 O Produtivismo Acadêmico Não Envelhece.....	159
5 DISCUSSÃO GERAL	164
5.1 ENVELHECIMENTO, ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E RESPOSTAS ADAPTATIVAS EM DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO	163
5.1.1 Dimensões de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas no contexto de docentes de pós-graduação mais velhos	163
5.1.2 Impactos da baixa adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas em docentes mais velhos	166
5.1.3 Envelhecimento na carreira docente em pós-graduação: entre a admiração e a discriminação.....	168
6 CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS	172
6.1 REFLEXÕES SOBRE ENVELHECIMENTO	172
6.2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO	176
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	183
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	210
APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA.....	212
APÊNDICE C – CARACTERÍSTICAS PARA CONSTRUÇÃO DAS	214
APÊNDICE D – COMPOSIÇÃO DOS PERSONAGENS.....	217

1 INTRODUÇÃO

A longevidade humana é uma realidade mundial, alcançada graças às evoluções na medicina e tecnologias (Cepellos, 2018; Oliveira & Goes, 2023). Esse processo nos países desenvolvidos aconteceu progressivamente, enquanto que, no Brasil, ocorreu de modo rápido e desorganizado (França et al., 2013). Segundo projeções futuras, essa longevidade terá como efeito uma mudança substancial na composição da população mundial, que pela primeira vez será composta, em sua maioria, por pessoas acima de 60 anos em comparação com o número de pessoas abaixo de 15 anos (Cepellos, 2018; Oliveira & Goes, 2023; Souza, Silva, & Lins, 2020).

No Brasil, o prolongamento da vida da população é uma condição nunca imaginada, principalmente quando se recorda que, em menos de 50 anos, o número de pessoas com mais de 40 anos quase triplicou (França et al., 2013; IBGE, 2022). Essa nova realidade confronta a imagem de um país de jovens sustentada pelo Brasil anteriormente (Debert, 1997). Além disso, os índices nacionais e da América Latina de desenvolvimento humano apontam uma diminuição progressiva dos nascimentos, um cenário oposto ao visto na década de 1980, quando havia grande natalidade e, infelizmente, também mortalidade infantil (França et al., 2013; United Nations, 2022).

Diante desse novo cenário, pressuposições sobre o valor e o que é ser idoso são colocadas em dúvida. Segundo Oliveira e Goes (2023), o envelhecimento acontece de forma individual, não pode ser massificado. De acordo com Kai (2019), o momento em que uma pessoa é definida como idosa pode acontecer de diferentes formas, as quais são influenciadas pelo contexto social e localização geográfica. Ademais, o reconhecimento, identificação e sentidos do envelhecer são construídos individualmente, por meio de diversos sinais, como: mudanças na morfologia, mudanças funcionais, bioquímicas, sociais e psicológicas, influenciadas por fatores intrínsecos (genética) e extrínsecos (sedentarismo) (Oliveira & Goes, 2023).

Apesar de a legislação determinar a idade de 60 anos como sendo a definidora de uma pessoa como idosa, a idade de 45 anos já é tida no mundo do trabalho, em alguns casos, como sendo relativo a pessoas idosas (Kai, 2019). Assim, a idade é uma construção social e política que informa sobre o enquadramento social de uma pessoa dentro do contexto contemporâneo (Kai, 2019). Ademais, esses sinais do envelhecimento, naturalmente, são indicativos do

surgimento ou aumento da vulnerabilidade e incidência dos processos patológicos nos sujeitos (Oliveira & Goes, 2023). No entanto, conforme Kai (2019), o processo de envelhecimento não é sinônimo de velhice, já que o primeiro é um processo contínuo e natural aos seres vivos e o segundo um estado que está englobado dentro do envelhecimento, mas não é o final desse processo.

Ressalta-se que essas características relativas à idade naturalmente surgem. Dificilmente, alguém consegue não as vivenciar em algum grau, principalmente as dificuldades físicas (Dambros, 2018; Lima-Costa et al., 2003; Pereira et al., 2022). Outras características atribuídas ao envelhecimento são decorrentes de aspectos ambientais, financeiros e sociais, como a suposição de que pessoas mais velhas possuem dificuldade ou não têm acesso às tecnologias (Rothermund, Klusmann & Zacher, 2021; Viviani et al. 2023). Segundo Viviani e colaboradores (2023), algumas pessoas idosas possuem dificuldades relativas ao uso das tecnologias, como *smartphones*, e necessitam do auxílio de outros. Obviamente, não são todas as pessoas mais velhas que apresentam essa condição, no entanto há uma parcela que ainda possui.

Apesar de o envelhecimento ser uma condição natural a todas as pessoas, há sobre ele um estereótipo negativo, associado a concepções tradicionais do ser idoso e de como esse deve se parecer (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021; Smuczek, 2022). Esse estereótipo estimula o desenvolvimento de preconceitos, uma visão superficial e preconcebida a respeito de algo ou de alguém, o qual pode resultar em uma ação, comportamento negativo relativo a um aspecto com o qual há o preconceito (Allport, 2013; Lima, 2020). Dessa forma, quando há uma discriminação cuja motivação foi a idade cronológica, tem-se o chamado etarismo. O etarismo pode ser definido como uma discriminação, uma cruel rejeição de uma pessoa, motivada por sua idade cronológica e é passível de ocorrer em qualquer esfera social no mundo, inclusive na profissional (Dambros, 2018; Silva, 2019; Smuczek, 2022).

No entanto, ressalta-se que não há um único ponto de vista sobre o envelhecimento. Esse pode ser entendido como contendo dois lados: negativo e positivo. O primeiro vinculado ao entendimento comum do envelhecer como doença, dificuldade, solidão (Kai, 2019; Loth & Silveira, 2014; Oliveira & Goes, 2023). O segundo trata o envelhecimento como uma forma de superação de situações problemáticas com base na maturidade pessoal e profissional, maior experiência, autocrítica, credibilidade e sensatez (Loth & Silveira, 2014). No contexto profissional, conforme Siqueira-Brito e colaboradores (2016), os profissionais mais velhos

possuem vantagem adquirida pelo tempo de vida ao desenvolverem a capacidade de serem persistentes, comprometidos, saberem reverter e superar situações de pressão.

Em virtude disso, a reflexão a respeito do envelhecimento dos professores é relevante, despontado pela necessidade de relacionamento entre diferentes gerações de docentes, distintos modos de trabalhar e a relação com os discentes (Alves, Lopes, & Pereira, 2020). Além disso, a docência tem por característica ser uma prática social, que influencia e é influenciada pelo contexto social que perpassa o ambiente e as demandas educacionais, logo, atua sobre a realidade vigente, pessoal e social dos sujeitos (Pimenta & Anastasiou, 2010). Além disso, ela é uma atividade complexa que demanda a criação de estratégias para atender às expectativas que lhe são demandadas no nível social, político e econômico (Hoffmann et al., 2019; Silva et al., 2018).

Por essa razão, é recomendável que os docentes busquem continuamente formação e aperfeiçoamento profissional, a fim de realizar a inserção das temáticas acadêmicas, sociais e os recursos mais contemporâneos no contexto do ensino (Dassoler & Lima, 2012). No entanto, apesar de ser parte do trabalho, essa adaptação às mudanças pedagógicas e sociais não é uma tarefa fácil, pois não se trata apenas de inserir algo nas aulas ou na forma de trabalhar, mas sim de encontrar maneiras de incorporá-lo à dinâmica da aula, de maneira que efetivamente contribua no desenvolvimento do ensino e aprendizagem (Freitas & Gil, 2020). O propósito do uso de qualquer recurso, tecnológico ou não, na docência é favorecer o ensino.

A docência no ensino superior, aqui estendido aos docentes da pós-graduação, possui a característica de não ser uma atividade desenvolvida inteiramente em um único local, mas em diversos ambientes, o que leva à extensão do tempo de trabalho (Alvarez, 2004). Essa condição é decorrente da realização das atividades pertinentes à atuação nos programas de pós-graduação, como pesquisar, orientar, preparar e ministrar aulas e participar de eventos, dentro e fora do ambiente educacional (Campos & d'Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020). Assim, o professor da pós-graduação precisa conciliar as demandas de produtividade acadêmica, sala de aula e vida pessoal para conseguir manter-se como docente no programa (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

O atingimento dessas demandas profissionais é desafiador para todos os docentes, independentemente da idade, do tempo de programa, da linha de pesquisa, etc. No entanto, devido às condições inerentes da passagem do tempo na vida humana, a realização dessas atividades assume desdobramentos e efeitos distintos nos profissionais mais velhos. Segundo

Kai (2019), a forma como o envelhecimento docente acontece impactará na sua vida profissional. De acordo com a autora, a destreza ou não com as tecnologias, por exemplo, não é uma característica etária somente, mas uma consequência do desenvolvimento dessa habilidade pelos sujeitos, o que contraria estudos anteriores (Ver Viana, 2021). Ainda segundo a autora, quanto maior a familiarização com o recurso, maior a facilidade de introduzi-lo na atividade profissional.

Consequentemente, pessoas consideradas idosas que não utilizam as tecnologias no trabalho tendem a demandar maior tempo de adaptação ao trabalho mediado por tecnologia (Kai, 2019). Por exemplo, um professor com mais de 60 anos, que na graduação usava retroprojetor, na pós-graduação, ministrava aulas voltadas para discussão textual, sem auxílio de outros recursos, que fazia uso exclusivamente do pacote *office* e *e-mail* para orientar seus alunos, possivelmente apresentou maior dificuldade quando demandado a realizar a orientação dos alunos por videochamada, apresentação de trabalhos em eventos por plataforma digital, etc.

Por essa razão, conforme Kai (2019) e Viana (2021), a docência exige a busca por uma formação contínua, atualização profissional, atenção às mudanças no âmbito social e pessoal. Ainda conforme as autoras, saber utilizar as novas ferramentas e metodologias de ensino é fundamental para o exercício do ofício e a interação com os pares e estudantes. Dessa forma, pensar no impacto do envelhecimento docente na pós-graduação é necessário, visto que, segundo Viana (2021), o corpo docente das instituições de ensino superior, consequentemente, dos programas de pós-graduação, é composto principalmente por docentes em fase de envelhecimento ou idosos. A autora destaca que a maioria dos docentes do magistério superior possuem mais de trinta anos. Isso por haver o pré-requisito da titulação de doutor nos processos seletivos. Assim, o alcance dessa titulação, com algumas exceções, acontece a partir desta faixa etária.

Consequentemente a obrigatoriedade da titulação de doutor, contribui para a permanência dos docentes nas instituições por um período de tempo maior, decorrente do longo período de formação, associado à necessidade de exercício da docência pelo período mínimo de 38 anos (Viana, 2021). Logo, em termos cronológicos, um professor do ensino superior que ingressa na docência aos 68 anos. Dessa forma, a população docente no magistério superior, e consequentemente nos programas de pós-graduação, tende a possuir profissionais dentro do enquadramento cronológico e legal de idosos por um período extenso de tempo (Viana, 2021).

Em virtude disso, nesta tese adota-se a idade mínima dos participantes como 55 anos. Isso decorrente da reflexão sobre o ponto citado anteriormente, que a idade de 45 anos já é

entendida no mundo do trabalho como de profissionais mais velhos (Kai, 2019). Além disso, outros estudos com temática semelhante utilizaram o critério etário de participantes com idade cronológica acima de 45 anos como critério de inclusão no estudo (Ver Dambros, 2018; Freitas & Gil, 2020; Hanashiro & Pereira, 2020; Kai, 2019; Luke, McIlveen, & Perera, 2016; Mattos, 2021; Parreira, 2017; Pereira, Lopes & Dotta, 2022; Smuczek, 2022). A fim de avançar com os estudos sobre o tema, optou-se por acrescer 10 anos a idade mínima de inclusão, objetivando uma proximidade maior entre a idade legal para ser idoso e /ou obter a aposentadoria por idade. Ressalta-se que a carreira docente pode ser linear, sem exercício de outra carreira profissional, desenvolvimento contínuo da formação para atuação docente, ou não linear, quando o docente antes dessa atividade exerce outras carreiras profissionais e ingressa integral ou parcialmente na vida acadêmica.

Diante desse cenário, compreender os desdobramentos da docência exige um olhar sobre o contexto pessoal e o social que constroem a carreira docente por meio dos processos de adaptação vividos durante o envelhecimento. A Teoria da Construção de Carreira (TCC) é uma lente teórica que possibilita esse olhar, ao pensar a carreira docente, sentidos e significados que a envolvem, frente ao processo de envelhecimento e transformações no cotidiano de demandas que compõem a vivência/atividade profissional docente. A TCC enquanto um processo construído individual e socialmente, por meio dos significados de sentidos atribuídos às experiências profissionais (Savickas, 2013), considera a carreira como mais que os registros concretos, incluindo também os elementos abstratos desenvolvidos na trajetória profissional (Savickas, 2013). Assim, a carreira, para essa teoria, não é um comportamento em si ou algo estático, mas um processo reflexivo (Duarte, 2009; Duarte et al., 2010).

Dessa forma, a carreira é construída por meio de adaptações desenvolvidas ao longo da trajetória profissional e não tem como limitador a idade (Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2011). Assim, a teoria rompe com a visão linear da carreira, compreendendo que há peculiaridades que envolvem as trajetórias de trabalho e que adaptações são necessárias durante toda a vida profissional (Duarte, 2009; Savickas, 2013; Savickas & Porfeli, 2012). Desse modo, a TCC influenciada pela teoria de Super (1980), *Life Span/Space*, entende que a trajetória vocacional acontece em diversos estágios vocacionais (maxiciclos) e passa por transições dentro dos próprios estágios (miniciclos). Logo, o *Life Span/Space*, conjuntamente com a TCC, possibilitam articular que a carreira demanda atributos que permitem a adaptação frente às situações de trabalho (Alessandri, 2019).

Essas adaptações são abordadas amplamente pela TCC por meio dos processos de adaptação de carreira, a saber: adaptatividade, que envolve os aspectos de personalidade referente à disposição e ao enfrentamento das mudanças organizacionais (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012); adaptabilidade de carreira, que é a habilidade de se adaptar às mudanças e ajustar-se às situações da carreira profissional (Rocha, 2020; Savickas, 1997); as respostas adaptativas consistem na capacidade de dominar as tarefas, lidar com transições e enfrentar as contingências do mundo do trabalho (Savickas & Porfeli, 2012); adaptação envolve a interação de características pessoais, capacidades psicológicas, comportamentos de carreira e resultados, processo de implementação de diversas transições que equilibram as necessidades internas e as oportunidades externas (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012).

Os estudos anteriores que utilizaram a TCC como lente teórica para pensar o envelhecimento abordavam a relação entre adaptabilidade de carreira e outro elemento de pesquisa, como: planejamento de carreira entre profissionais mais velhos (Fasbender et al., 2019), aposentadoria (Lytle, Foley, & Cotter, 2015), visão do trabalho de profissionais mais velhos (Whiston et al., 2015), bem-estar e trabalho (Takao & Ishiyama, 2021), trabalhadores mais velhos e motivação para trabalhar (Luke & Neault, 2020). Por outro lado, os estudos que utilizaram a TCC para investigar o trabalho docente, voltaram-se para o desenvolvimento de carreira de jovens professores (Mokgolodi, 2022; Wang et al., 2021), formação docente e desenvolvimento da carreira dos alunos (Zhang, Yuen, & Chen, 2018) ou em algum aspecto do trabalho, como vontade de trabalhar, engajamento no trabalho, etc. E adaptabilidade de carreira, este o principal conceito da teoria utilizado (Green, 2023; Zhao et al., 2022).

Outras investigações científicas anteriores que utilizaram a TCC como lente teórica e abordavam as respostas adaptativas o fizeram através da análise conjunta das dimensões do processo de adaptação, adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas (Savickas et al., 2018; Šverko & Babarović, 2018). São exemplos: o estudo de Savickas e Porfelli (2012), uma pesquisa quantitativa, apresentou o processo de adaptação, porém era voltado para a escala de adaptabilidade de carreira, a qual foi aplicada em 13 países, cujo resultado foi a validação da escala de adaptabilidade de carreira; além desse, a pesquisa de Ambiel (2014), de natureza qualitativa, uma revisão de conceito que perpassou outras teorias de carreira, incluindo a TCC, apresentou as principais dimensões do processo de adaptação.

Outro exemplo é o estudo feito por Šverko & Babarović (2018), de natureza quantitativa, longitudinal, dividido em dois estudos, com estudantes croatas que iniciariam a vida

profissional. O primeiro estudo focou na relação entre adaptabilidade e respostas adaptativas e o segundo, no processo inteiro de adaptação, o qual teve como resultado a confirmação do impacto positivo entre a adaptabilidade de carreira nas respostas adaptativas e, conseqüentemente, na adaptação. Por fim, a pesquisa desenvolvida por Savickas e colaboradores (2018), também quantitativa, cujo objetivo era testar as dimensões do modelo de adaptação através da escala de construção de carreira para estudantes desenvolvidas pelos autores, que também confirmou a correlação entre a adaptatividade, adaptabilidade, respostas adaptativas e adaptação. Por essa razão, nesta tese, as dimensões adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas são o foco principal do estudo.

Posto isto, esta tese teve por intuito demonstrar como o envelhecimento pode ser um fator positivo no desenvolvimento de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas na carreira profissional. Para tal, o estudo verificou o impacto do envelhecimento na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes em pós-graduação em fase de envelhecimento. Dessa forma, assume-se, neste estudo, que o envelhecimento devido ao maior tempo e oportunidades de experiências pessoais, sociais e profissionais auxilia os sujeitos na construção de respostas e soluções às adversidades da carreira profissional, sendo um recurso relevante na superação dessas situações. Dessa forma, pressupõe-se que o envelhecimento contribui com os docentes na superação das transformações do trabalho e no encontro de alternativas compatíveis entre as demandas do trabalho e as demandas pessoais e sociais por meio das experiências e das respostas adaptativas.

Posto isso, este projeto de tese buscou responder ao problema de pesquisa:

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o envelhecimento influencia na construção de carreira em docentes na pós-graduação?

1.2 OBJETIVO GERAL

Compreender de que modo o envelhecimento influencia na construção de carreira em docentes na pós-graduação.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever as demandas cotidianas que envolvem o trabalho docente na pós-graduação;
- Identificar as implicações do envelhecimento na percepção dos professores sobre a carreira docente em pós-graduação;
- Analisar a adaptabilidade de carreira nos docentes em pós-graduação em fase de envelhecimento;
- Analisar as respostas adaptativas dos docentes em pós-graduação em fase de envelhecimento perante os desafios e adaptações da carreira docente,
- Analisar a relação entre a adaptabilidade de carreira e as respostas adaptativas de carreira dos docentes em fase de envelhecimento.

1.4 JUSTIFICATIVA

O estudo se justifica por abordar temáticas que ainda estão em desenvolvimento, cujo entendimento, social e científico, não está plenamente consolidado, a respeito dos efeitos desse novo contexto social para a sociedade e para o mundo do trabalho, profissional. Além disso, os temas discutidos nesta tese ainda são incipientes de modo geral, principalmente nos estudos em Administração (Freitas & Gil, 2020; Nascimento et al., 2016; Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021; Viana Filho et al., 2019). Ademais, o estudo se propôs a ampliar os conhecimentos a respeito dos impactos do envelhecimento no trabalho na percepção de carreira, através da investigação sobre os docentes de pós-graduação, fornecendo, às organizações e gestores responsáveis pelo desenvolvimento humano do trabalho, encaminhamentos sobre como tornar as organizações mais bem preparadas e capazes de reter essa força de trabalho.

Além disso, o estudo amplia a utilização da TCC ao abordar os processos de adaptação, um desdobramento decorrente do desenvolvimento da teoria, enfatizando os miniciclos e o processo de adaptação de carreira, oportunizando, dessa maneira, a utilização da teoria como

lente para compreender as mudanças no trabalho em docentes de pós-graduação que se encontrem em período de envelhecimento cronológico. Outrossim, também é relevante por apresentar as respostas adaptativas produzidas pelos docentes em pós-graduação ao longo da carreira como mecanismo de superação das adversidades e busca pela satisfação pessoal e profissional conjuntamente. Consequentemente, ao buscar investigar esses pontos através de metodologia qualitativa, o estudo demonstra a amplitude de alcance da teoria, visto serem os estudos anteriores, em sua maioria, quantitativos (Pegoretti, 2021; Saldanha, 2013).

Dessa forma, a proposta desta tese é relevante ao abordar o envelhecimento e o envelhecimento docente, já que a problemática é importante diante de uma realidade social de pessoas longevas e cujo prolongamento da vida repercute na extensão do tempo de atuação profissional. Ademais, sua relevância se estende ao campo acadêmico ao abordar o relacionamento entre diferentes gerações de docentes. Consequentemente, busca compreender como os possíveis efeitos do preconceito etário se manifestam no ambiente acadêmico em pós-graduação.

A construção de entendimentos sobre os conflitos geracionais nas organizações frente à necessidade/obrigatoriedade de permanência no trabalho, resultado do envelhecimento da força de trabalho, é contribuição possível deste estudo. Além disso, possibilitou o entendimento sobre a docência em suas bases formativas, de atuação em sala de aula e pesquisa, a partir da realidade do envelhecimento dos docentes. Ademais, o estudo abarca os docentes do nível de pós-graduação, auxiliando na compreensão dos elementos constituintes e complexos do exercício da docência nesse nível educacional e os impactos desse trabalho nos demais níveis de formação educacional.

Dessa forma, esta pesquisa buscou atender à lacuna apontada pela literatura acadêmica, exemplificada nos trabalhos de Souto e colaboradores (2017), “O Trabalho Docente em Pós-Graduação: prazer e sofrimento”, no qual estudaram o sofrimento com o trabalho dos docentes em pós-graduação; Bosi (2019), “Saúde, Trabalho Docente e Pós-Graduação no Brasil, 1980-2017”, que possui como tema a saúde do docente em pós-graduação e o trabalho; Sampaio e colaboradores (2019), “Trabalho Docente, envelhecimento e aposentadoria: sentimentos e expectativas em relação à aposentadoria nas palavras de professores da rede municipal de ensino em Araguatins-TO”, que investigou os sentimentos dos docentes relativos ao momento da aposentadoria; Viana Filho e colaboradores (2019), “O trabalho do professor na pós-

graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996”, que aborda as mudanças no trabalho docente na pós-graduação a partir da Lei nº 9394/96.

Recentemente foram publicados o trabalho de Freitas e Gil (2020), “Envelhecimento e Trabalho: Percepções e Vivências de Docentes do Ensino Superior na Maturidade”, que investigou sobre concepções de docentes do Ensino Superior na maturidade sobre a relação de envelhecer e trabalhar; e o de Nogaro e outros (2021), “Professores Experientes: envelhecimento na profissão e final de carreira”, em que investigam a percepção dos professores do ensino básico sobre envelhecer e o final da carreira. Esses trabalhos não resumem a produção acadêmica sobre as temáticas abordadas, mas exemplificam os caminhos e as delimitações dos estudos produzidos.

Posto isto, esta tese contribuiu com a academia e com a sociedade geral ao avançar com estudos relacionados às temáticas apresentadas, por meio de uma lente teórica contemporânea. Além disso, contribuiu com os estudos em TCC ao utilizar a teoria aplicada a um contexto profissional e social em desenvolvimento, vista a realidade do prolongamento da vida profissional. Esse fenômeno ainda é novo, permeado por diversos elementos individuais, coletivos, nacionais e internacionais, que influenciam na forma de enfrentamento dessa situação. Por essa razão, a TCC é uma lente teórica possível para o desenvolvimento e a compreensão desse novo mundo do trabalho e as implicações na vida das pessoas. Ademais, a utilização da teoria, neste momento de transformação social, demonstra a sua abrangência, que abarca a carreira para além de uma organização, de um corte temporal na vida do sujeito.

A realização da aplicação da teoria em estudo qualitativo forneceu uma contribuição metodológica ao lançar uma perspectiva reflexiva sobre os estudos de carreira. Além disso, permitiu aprofundar as influências dos aspectos contextuais de trajetória de carreira, avançando na amplitude de produção do conhecimento pela teoria, demonstrando, assim, a sua versatilidade e aplicabilidade em estudos quantitativos, qualitativos e mistos sobre carreira. Em virtude disso, nesta tese, utilizou-se uma metodologia qualitativa, descritiva, por meio das técnicas de linha do tempo, de entrevista semiestruturada, narrativa das trajetórias profissionais, autoconfrontação simples, análise de narrativa e análise de conteúdo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENVELHECIMENTO

Primeiramente, é mister compreender que o envelhecimento faz parte da vida (Smuczek, 2022). Dessa forma, envelhecer não é uma doença, um mal, mas o resultado natural da vida. No entanto, com os avanços tecnológicos e da medicina, houve o prolongamento da expectativa de vida da população (Duarte & Melo-Silva, 2009; Nascimento et al., 2016). Assim, a longevidade trouxe novas dimensões sobre a vida humana, classes e grupos em virtude do envelhecimento (Smuczek, 2022).

O fenômeno do aumento da longevidade é mundial. O número de idosos em todo o mundo tem crescido significativamente, inclusive no Brasil, antes tido como um país de jovens (Cepellos, 2018; Loth & Silveira, 2014; Silva, 2019). No entanto, esses jovens têm tido menos filhos e, com isso, contribuído para a mudança na composição social e etária nacional e internacional (Cepellos, 2018; Hanashiro & Pereira, 2020; Loth & Silveira, 2014; Silva, 2019). Salienta-se que o processo de envelhecer inicia-se no momento do nascimento e progride ao longo do tempo (Smuczek, 2022).

Segundo Campos e d’Avelar (2005) e Smuczek (2022), envelhecer é um processo natural que acontece gradualmente e que modifica o sujeito na ordem biológica, psicológica e social de forma individual e coletiva. Ademais, por se tratar de um processo humano de desenvolvimento, o envelhecer, como outros conceitos sociais, passa por transformações, o que torna o entendimento sobre o que é ser velho diferente de tempos em tempos (Freitas & Gil, 2020). Desse modo, o aumento do tempo de vida da população não se resume à maior quantidade de pessoas com a idade cronológica de 60 anos, mas ao aumento da saúde e da qualidade de vida, resultados das transformações no nível médico-tecnológico, social e físico dos sujeitos (Oliveira & Goes, 2023).

Um exemplo compreensível da condição de envelhecimento é o surgimento, para algumas pessoas, de dificuldades funcionais, ocasionadas pelo desgaste natural do corpo humano, o qual pode ou não interferir na vida social e profissional do sujeito, não cabendo, portanto, generalizações (Oliveira & Goes, 2023). Salienta-se que esse processo físico e social do envelhecer pode apresentar diferenças relacionadas aos aspectos humanos, como sexo (Ver

Carrara, Vinagre, & Pereira, 2020; Cepellos, 2021; Fechine & Trompieri, 2012), raça (Ver Moura, 2021; Moura et al., 2023; Rabelo et al., 2018; Silva et al., 2018) e classe social (ver Chaves, 2015; Escorsima, 2021; Oliveira et al., 2021), etc. No entanto, nesta tese optou-se por não abordar esses aspectos, mas por buscar compreender os impactos do envelhecimento sem realizar fragmentações ou especificações, tendo em vista a amplitude de desdobramentos necessários para contemplar todas as especificações sociais vigentes e futuras, o que extrapolaria os objetivos da pesquisa.

Em virtude da multiplicidade de formas de envelhecimento, há diversos termos utilizados para referir-se às pessoas que não se enquadram mais como jovens. Ressalta-se que o termo “velho” ou “idoso” carrega em si um aspecto pejorativo, por remeter a características de alguém que é senil, incapaz (Debert, 1997). Devido a isso, outro termo amplamente utilizado é “terceira idade”, pois não tem em si, ainda, um aspecto negativo, referindo-se, dessa forma, a uma pessoa que não é mais criança, nem jovem/adulta (Debert, 1997). Diante disso, nesta tese, os termos utilizados para aludir aos docentes que estão em fase envelhecimento, uma vez que não é um estado finito, são “mais velhos” e/ou “idosos”.

Salienta-se que pensar o envelhecimento de forma homogênea não corresponde à realidade, porque o envelhecer é um processo construído a partir das experiências pessoais, do contexto social que cerca o indivíduo (Loth & Silveira, 2014). Segundo Freitas e Gil (2020), o envelhecimento não se resume à passagem do tempo cronológico, mas também aos processos de transformação e de construção da identidade dos sujeitos. Apesar de socialmente o envelhecimento ser determinado pelo número de anos (Loth & Silveira, 2014), a forma de vivência desses anos é diferente de pessoa para pessoa (Smuczek, 2022).

No entanto, segundo Rothermund, Klusmann e Zacher (2021), quando uma pessoa se enquadra dentro da categoria de idoso, essa é uma condição social irreversível. De acordo com Nascimento e colaboradores (2016), uma peculiaridade que envolve o envelhecimento é que as pessoas não percebem sozinhas que envelheceram, mesmo com os sinais físicos. Essa percepção acontece pela interação com os outros, na convivência social e nos rótulos atribuídos à idade, à aparência etc. (Nascimento et al., 2016). Conforme Couto e outros (2009), o perceber a si mesmo como velho é um processo que os indivíduos realizam ao longo dos anos de vida, cumulados e interpretados, e os limites sociais estabelecidos. Dessa forma, quando a pessoa se percebe como velha, não acontece somente a aceitação que os outros a vejam como mais velha, mas a inserção de um comportamento condizente com essa realidade (Loth & Silveira, 2014).

Segundo os autores supracitados, existe uma expectativa em torno das pessoas mais velhas quanto ao comportamento, relativo ao autorreconhecer-se como idoso e o ser reconhecido como idoso pelos outros. Assim, há papéis que envolvem o ser idoso, fatores biopsicossociais os quais acompanham as mudanças demográficas e sociais circundantes (Loth & Silveira, 2014; Smuczek, 2022). Assim, como já dito, não há um único tipo de idoso ou pessoa mais velha (Alves, Lopes & Pereira, 2020; Debert, 1997; Nascimento et al., 2016; Silva, 2019), mas múltiplas formas e modos de ser idoso (Loth & Silveira, 2014).

Ademais, o envelhecer demanda a realização de diversas transformações em nível biológico, emocional e social, de forma a tornar esse processo aceitável (Dambros, 2018). Diante disso, estereótipos relacionados ao envelhecer – como doença, senilidade, perda física e intelectual – já não representam a realidade de todas as pessoas mais velhas (Freitas & Gil, 2020; Viana, 2021). O envelhecimento não é sinônimo de doença, de aposentadoria, de finitude da vida ativa (Smuczek, 2022). Segundo Silva (2019), as pessoas idosas cronologicamente não são desprovidas de planos, ambições, possibilidades de vida. Esses não se deterioram ao atingir determinado marco de tempo, conforme o autor.

Posto isto, o envelhecer é uma etapa da vida marcada por ser singular, progressiva, contextual – individual e coletivamente –, dinâmica e irreversível, que se inicia no momento do nascimento e que, ao longo do tempo, manifesta-se no físico, no intelectual e no social (Silva, 2019).

2.1.1 O envelhecimento frente a questões físicas e emocionais no trabalho

O prolongamento da vida humana não só permite que as pessoas tenham mais anos de vida, como também mais anos de vida profissional (Duarte & Melo-Silva, 2009; Freitas & Gil, 2020; Nascimento et al., 2016). Conforme Cepellos (2018), uma consequência de as pessoas viverem mais é a permanência por mais tempo no mundo do trabalho, o que altera as formas de pensar os trabalhadores e a composição humana nas organizações. Ademais, o envelhecimento não representa atualmente inatividade, mas um novo período de produtividade (Dambros, 2018).

A legislação brasileira considera como idosas todas as pessoas com idade cronológica acima de 60 anos (Brasil, 1994, Art. 2º; Brasil, 2003, Art. 1º). Essa mesma legislação busca

garantir que as pessoas que se enquadrem como idosas tenham direitos à dignidade, ao bem-estar e à vida (Brasil, 1994, Art. 3º; Brasil, 2003, Art. 8º e 9º). Por essa razão, determina que não haja discriminação com as pessoas nessa faixa etária (Brasil, 1994, Art. 3º; Brasil, 2003, Art. 8º e 9º).

Complementarmente, a Lei nº 10.741 de outubro de 2003, artigo 2º (Brasil, 2003) diz que, ao idoso, são asseguradas as oportunidades de preservação da saúde, em todos os níveis, de aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, além da liberdade e da dignidade. Ademais, em termos profissionais é dever legal garantir um ambiente sem preconceitos e que auxilie os sujeitos quanto à aposentadoria, preparação e pedido (Brasil, 1994, Art. 10º, IV). Além disso, a Lei nº 10.741 (Brasil, 2003) adverte que não deve haver indicação de limite máximo de idade para realização de trabalho, exceto quando condisser com as demandas naturais do cargo.

Desse modo, esse tempo maior de vida – e, muitas vezes, vida ativa – não significa que esse idoso consiga ter acesso a todas as demandas de saúde e sociais, que lhe são necessárias (Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021). Um exemplo disso é o valor da aposentadoria que, para muitos beneficiados, não garante condições econômicas que lhe permitam viver exclusivamente dele (Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021). Em vez disso, esse cenário leva alguns trabalhadores a permanecerem mais tempo na ativa ou a ingressarem em outros trabalhos para aumentar a renda (Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021).

Por outro lado, também existem pessoas mais velhas que continuam exercendo atividade profissional, na sua função ou em outra área, por uma escolha pessoal, o que Dambros (2018) apresenta como envelhecimento ativo. O envelhecimento ativo é quando o profissional mais velho possui a vontade, as condições financeiras e a capacidade de continuar desenvolvendo atividades físicas, sociais, econômicas, civis e religiosas (Dambros, 2018). Ele é composto por quatro pilares, a saber: Emprego; Saúde, Participação e Segurança (Dambros, 2018).

O pilar “Emprego e condições de trabalho” envolve a realização de uma atividade profissional como forma de manutenção do bem-estar (Dambros, 2018). O segundo pilar, “Saúde”, envolve não só o tratamento das doenças existentes, mas também a prevenção ao adoecimento, antes do início do processo de envelhecimento (Dambros, 2018). O pilar “Participação” envolve a necessidade humana de socialização; fazer parte de um grupo social (Dambros, 2018). Além disso, a participação funciona como uma forma de ocupar e de dar sentido à vida (Dambros, 2018) e fornece um propósito de vida. O último pilar é a “Segurança”

e está relacionado aos elementos sociais, alimentares e religiosos, que são fundamentais para o bem-estar humano; e abrange, além da segurança patrimonial, o sentimento de estar assegurado e ter condições de vida (Dambros, 2018).

Continuar trabalhando envolve atuar com diferentes gerações de profissionais, inclusive com os mais jovens. Essa relação pode ser positiva ou negativa para ambos, a depender da percepção que os envolvidos tenham sobre a velhice. Segundo Couto e colaboradores (2009), um aspecto relacionado ao envelhecimento que afeta o físico e o emocional dos sujeitos são os estereótipos relativos aos mais velhos no ambiente de trabalho, que depreciam e levam o idoso a se depreciar; enfraquecem a vontade de continuar trabalhando e de ter uma vida profissional. Conforme Rothermund, Klusmann e Zacher (2021), quanto às suposições que acompanham os idosos, há comportamentos que são esperados e que podem ou não ser fonte de preconceito. Há uma crença difundida de que o envelhecimento deve ser evitado, ou ao menos retardado, o máximo possível; a aparência de idade avançada é vista como um sinal negativo sobre o indivíduo (Couto et al., 2009).

Desse modo, de acordo com Rothermund e colaboradores (2021), há duas ideias que permeiam a imagem da pessoa mais velha, a saber: estereótipos de idade e normas de idade. A primeira relativa aos estereótipos descritivos de idade, que compreendem a crença a respeito de como são pessoas mais velhas; a segunda, referente às normas prescritivas de idade, que abordam como se imagina que os idosos deveriam ser. Segundo os autores, as normas de idade são vinculadas às formas de discriminação, por serem percebidas ou embasadas no comportamento de alguém e no julgamento quanto à (in)adequação ao esperado de uma pessoa idosa. Por essa razão, a compreensão sobre o envelhecimento que permeia a sociedade é, diversas vezes, negativa, pejorativa, preconceituosa e discriminatória. Essa imagem não se restringe ao único campo social, mas a diversos âmbitos, apresentando-se como uma forma de discriminação motivada exclusivamente pela idade, o etarismo.

2.1.2 Etarismo

O Brasil apresenta um cenário de decréscimo populacional de pessoas consideradas jovens e crescimento populacional de pessoas idosas (Couto, Koller, Novo, & Soares, 2009; Pereira, 2014). De acordo com Pereira (2014), essa situação é consequência da queda do

número de nascimentos, a chamada taxa de fecundidade, e do aumento do tempo de expectativa de vida. Conforme a autora, isso significa aumento no número de trabalhadores, nas organizações, perto de se aposentarem e um período maior de anos que uma pessoa passa usufruindo o benefício.

Desse modo, há indícios do surgimento de uma sociedade composta principalmente por pessoas mais velhas (Hanashiro & Pereira, 2020). E, apesar desse movimento, segundo os autores, os valores e comportamentos sociais ainda não estão aptos para lidar com essa realidade. Em vez disso, nos últimos anos, há uma exposição de situações de preconceito relacionados à idade – número de anos que um ser humano viveu –, o chamado etarismo (Hanashiro & Pereira, 2020).

O termo etarismo foi utilizado pela primeira vez por Robert Butler, em 1969, e quarenta e cinco anos depois tornou-se uma forma de preconceito efetivamente (Palmore, 2004). Diferente do sexismo e do racismo, que engloba uma parcela da população mundial, o etarismo é uma condição humana inescapável, todo o ser vivo passará por ele até o momento da morte, ou seja, todos envelhecem (Loth & Silveira, 2014; Mattos, 2021; Palmore, 2004). Assim, o etarismo (*ageism* em língua inglesa) é definido por Palmore (2004) como preconceito e discriminação. Para Hanashiro e Pereira (2020), o etarismo pode ser entendido como referente ao estereótipo, preconceito e discriminação, que tem como origem/ponto principal a idade cronológica de um indivíduo¹.

É mister esclarecer que o etarismo não acontece somente com pessoas mais velhas, mas trata-se de todo e qualquer preconceito e discriminação relacionado à idade de uma pessoa (Hanashiro & Pereira, 2020). Dessa forma, é uma situação que pode acontecer em qualquer parte do mundo, qualquer classe social. Por essa razão, segundo Loth e Silveira (2014), nacionalmente, o tema ainda não ganhou a mesma expressão numérica de estudos e pesquisas de outros temas. De acordo com os autores, isso acontece apoiado pela imagem do Brasil como sendo um país de jovens. Assim, no Brasil, o tema é pouco investigado, enquanto no exterior, principalmente nos países de língua inglesa, o tema está em crescimento (Loth & Silveira, 2014).

¹ Preconceito é relativo aos estereótipos que envolvem uma condição específica. Por outro lado, a discriminação são atitudes e comportamentos depreciativos motivados por um preconceito e /ou estereótipo.

O preconceito com idade não é relativo a um tipo de pessoa em si, mas a todas as pessoas que alcançaram determinada fase da vida (Hanashiro & Pereira, 2020; Mattos, 2021). Segundo Loth e Silveira (2014) e Mattos (2021), esse tipo de preconceito acontece de forma involuntária, movido e alimentado por estereótipos que geram o preconceito. Para Butler (1980), há três atitudes relacionadas ao etarismo. São elas: preconceito, discriminação e práticas e políticas institucionais. A primeira relacionada ao preconceito em relação à idade de si mesmo ou de outros; a segunda manifesta-se por meio de comportamento contra as pessoas mais velhas ou mais novas, principalmente no campo profissional; e a terceira são ações institucionais que reforçam estereótipos, mesmo que sem a intenção de o fazer (Butler, 1980).

De acordo com Marques e outros (2020), o etarismo pode acontecer consciente, explicitamente, ou inconsciente, implicitamente. Ainda segundo os autores, acontece em três níveis, micro (individual), meso (interpessoal) e macro (institucional e culturalmente). Ademais, conforme Debert (1997), as pessoas idosas são percebidas pelas diversas lentes de concepções a elas incrustadas, algo que se assemelha a um atestado de óbito físico e social prematuro. Provavelmente, por isso, as pessoas têm dificuldade em admitir que são mais velhas (Loth & Silveira, 2014). Os autores ainda afirmam que há uma tendência de as pessoas não reconhecerem que sofrem/sofreram preconceito etário, motivado pela crença de que a discriminação diz respeito a outra pessoa.

Independentemente, se o sujeito se percebe como idoso ou não, assegura Pereira (2014) não é possível afirmar com unanimidade qual é a idade que torna uma pessoa velha. Ainda de acordo com a autora, essa falta de unanimidade sobre quando alguém se torna velho gera certo constrangimento, tendo em vista que nem sempre a idade cronológica é condizente com a imagem e vitalidade da pessoa em questão. Além disso, para Couto, Koller e Soares (2009), a tendência de homogeneização do envelhecimento colabora para que o rótulo negativo seja reforçado, aumentando o preconceito.

Desse modo, verifica-se a presença de um rótulo negativo associado ao envelhecimento em que há um entendimento de que as pessoas mais velhas são incapazes, dependentes, empobrecidas, inaptas para atuar com as novas tecnologias, novas gerações, isoladas, o que afeta a identidade do sujeito (Couto et al., 2009; Debert, 1997; Rothermund, Klusmann & Zacher, 2021). Para Cepellos (2018) e Goldani (2010), um dos elementos fortalecedores desse preconceito é a veneração que o ocidente aplica sobre a juventude. Isso reforça a percepção de que envelhecer é algo vergonhoso, ridículo e desgostoso (Goldani, 2010).

Ademais, segundo Rothermund, Klusmann e Zacher (2021), além desses aspectos negativos, também existe a obrigação de manter-se saudável. No entanto, esse saudável não se refere a uma condição de saúde física somente, mas à estética. Dessa forma, parecer jovem e ser um idoso *fit* se tornou uma quase exigência social (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Assim, ter marcas da idade, não ter o mesmo corpo de um jovem, apresentam-se como uma forma de desleixo (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Essa imposição social é uma manifestação de preconceito e discriminação, uma vez que desconsidera as diferenças reais e naturais provenientes de cada momento da vida humana (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021).

Outrossim, conforme os autores, esse modelo de vida saudável é irrealista, pois inflige ao sujeito uma responsabilidade sobre elementos que não são passíveis de controle. A saúde não pode ser plenamente controlada e ser *fit* esteticamente não garante mais saúde, nem evita as doenças da idade (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Ademais, a atribuição de critérios iguais de saúde, desconsiderando a idade, é uma discriminação indireta contra o idoso, visto que, na comparação, a pessoa mais velha estará em desvantagem naturalmente contra o mais jovem (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021).

O preconceito etário no mundo do trabalho não é diferente e, usualmente, se inicia com os profissionais com mais de 40 anos (Hanashiro & Pereira, 2020; Mattos, 2021). Desse modo, a necessidade de permanecer por mais tempo trabalhando, motivado pelo sentimento dos sujeitos de serem capazes de continuar ou devido a questões financeiras, tem tido como resultado o aumento da quantidade de pessoas mais velhas nas organizações. Essa nova realidade tende a favorecer o surgimento de situações de etarismo (Hanashiro & Pereira, 2020). Segundo Hanashiro e Pereira (2020), por sua natureza intrínseca, é comum as pessoas não entenderem ou não verem o preconceito motivado pela idade e naturalizarem comportamentos preconceituosos, inclusive introjetá-los.

O Quadro 1, Estereótipos Etários, apresenta as perspectivas sobre as pessoas mais velhas nas organizações, relatadas em trabalhos nos últimos dez anos sobre a temática. No quadro estão apresentados os pontos negativos e os pontos positivos que cada trabalho apresentou sobre os profissionais mais velhos. Salienta-se que os aspectos negativos foram maioria, inclusive alguns deles não mostraram aspectos positivos sobre a presença e a colaboração dos profissionais mais velhos.

Quadro 1 - Estereótipos Etários no Trabalho

Autor	Ano	Negativo	Positivo
Smuczek	2022	Envelhecimento como sinônimo de aposentadoria	
Mattos	2021	Necessidade de formação e de atualização para superar a perda de produtividade; São mais caros para manter na organização; Dificuldade com tecnologia.	Resiliência; Calma diante das contingências.
Kai, Lourenço & Fernandez	2020	Perda de mobilidade e de lucidez; Dificuldade com tecnologia; Baixa produtividade comparado aos docentes mais novos; Atitudes, forças - tentam ser como os jovens; Baixo interesse em formação e atualização profissional.	Mais experiência e conhecimento
Freitas & Gil	2020	Dificuldade físicas e cognitivas	Experiência na sala de aula
Kai	2019	O sentido do trabalhar é alterado, deixando de ser uma necessidade de sobrevivência para uma fonte de prazer e propósito de vida.	Maior experiência de vida e profissional
Zeferino	2018	Perda do valor produtivo atrelado à aposentadoria e ao envelhecimento	
Loth & Silveira	2014	Insuficientes no uso das novas tecnologias; Inabilidade; Obsoletos; Chatos; Inertes.	Respeitáveis; Ponderáveis; Sensatos; Credíveis; Autocríticos.
Cepellos, Tonelli, Aranha Pereira Filho	2013	Dependentes; Preferem trabalhos pouco desafiadores; Desarmoniosos; Introvertidos; Resistentes a autoridades dos mais jovens; Resistentes às mudanças	Fiéis às empresas; Experiência e conhecimento; Desempenho sólido; Bom relacionamento interpessoal.

Fonte: Autoria Própria

A segregação é um exemplo de naturalização de preconceito referente aos profissionais mais velhos (Loth & Silveira, 2014). Essa acontece quando uma empresa/instituição deixa ou opta por contratar pessoas a partir do critério “idade cronológica” (Loth & Silveira, 2014). Segundo Loth e Silveira (2014), a segregação reforça e dissemina estereótipos negativos quanto à presença de pessoas mais velhas nas organizações, dificulta o acesso às formações e à continuidade do trabalho por esses profissionais. Além disso, como afirma Goldani (2010), a segregação impede o desenvolvimento do aperfeiçoamento profissional e humano nas

organizações por meio das trocas de experiências entre gerações. Conforme a autora, essas trocas são parte relevante do processo de transição do conhecimento entre gerações.

A percepção sobre o idoso é mediada por questões sociais, mais precisamente pelo *status* social desse sujeito (Debert, 1997). No Brasil, o acesso aos cuidados básicos de saúde, apesar da diferença social que o Sistema Único de Saúde (SUS) faz na vida da população menos abastada, ainda é precário (Debert, 1997). Assim, os cuidados relativos ao rejuvenescimento e à saúde levam a uma percepção mais pejorativa do idoso das camadas menos favorecidas, dada a dificuldade de tratar e esconder as marcas do envelhecimento (Debert, 1997). Ademais, esses idosos mais pobres têm a dificuldade física relativa aos anos de trabalho pesado, que enfatizam as marcas do tempo, as limitações físicas e emocionais da idade (Lima-Costa et al., 2003).

Conforme Mattos (2021) aponta, o combate ao etarismo é um desafio complexo e ainda incipiente, uma vez que ocorre de forma implícita. Por não ser compreendido como uma violação dos direitos dos idosos, o preconceito etário não é facilmente denunciável e/ou comprovado, visto que não possui uma regra específica que delimite o que é o crime de preconceito por idade (Mattos, 2021). Por essa razão, é relevante indicar o que não é preconceito por idade, principalmente quando relacionado ao trabalho. Assim, quando um idoso não é aceito em uma função devido a uma inadequação física, ocasionada ou não pela idade, isso não é um preconceito, porque a dispensa aconteceu em razão de uma inconformidade que independe da idade e, naturalmente, é critério para exclusão (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Por exemplo, fraqueza ou tremores nos membros superiores para um cirurgião, operador de máquinas pesadas ou açougueiro.

Outra situação, segundo Rothermund, Klusmann e Zacher (2021): o tratamento diferente no trabalho a uma pessoa idosa não implica imediatamente em preconceito. Por exemplo, o afastamento de uma pessoa mais velha, em um local de trabalho, devido a um surto de gripe, não é preconceito, já que se sabe que a pessoa mais velha é propensa a desenvolver complicações de saúde decorrentes de uma gripe. Desse modo, o tratamento desigual entre pessoas de idades diferentes, quando ocasionado por especificidades efetivas da idade, legal e física, não caracteriza preconceito (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Por outro lado, quando há a percepção do preconceito, principalmente no contexto profissional, o indivíduo precisa criar estratégias de enfrentamento dessa situação (Hanashiro & Pereira, 2020). Isso através de reclamações com os superiores, manifestações públicas ou acompanhamento

psicológico (Hanashiro & Pereira, 2020). Essas estratégias de superação podem acontecer tanto no âmbito pessoal como no coletivo.

Portanto, segundo Nascimento e colaboradores (2016), não se deve reduzir a participação profissional e social das pessoas idosas ao rótulo da idade avançada, mas entender que essas pessoas demandam adequações funcionais para continuarem com suas atividades e vidas. Assim, profissionais mais velhos, de qualquer campo de trabalho, demandam um olhar específico sobre as atividades desenvolvidas e sobre o envelhecimento da força de trabalho. Desse modo, na docência, também há estereótipos que permeiam os docentes mais velhos.

2.1.3 Envelhecimento docente

O envelhecimento docente é um tema ainda incipiente (Nascimento et al., 2016). Apesar disso, a temática é necessária, diante da realidade social do prolongamento da vida profissional (Campos & d'Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020; Nascimento et al., 2016). Dessa forma, pensar no impacto do envelhecimento docente na pós-graduação é relevante, visto que, segundo Viana (2021), a docência em pós-graduação é formada principalmente por docentes em fase de envelhecimento ou idosos. A autora destaca que, a maioria dos docentes do magistério superior possuem mais de 30 anos. Isso é devido ao pré-requisito da titulação de doutor nos processos seletivos. Assim, o alcance dessa titulação, com algumas exceções, acontece a partir desta faixa etária.

Conseqüentemente a obrigatoriedade da titulação de doutor, contribui para a permanência dos docentes nas instituições por um período de tempo maior, decorrente do longo período de formação, associado à necessidade de exercício da docência pelo período mínimo de 38 anos (Viana, 2021). Logo, em termos cronológicos, um docente que ingressa na vida acadêmica aos 30 anos, atua durante 38 anos na profissão, poderá se aposentar somente após 68 anos de idade. Dessa forma, a população docente no magistério superior e, conseqüentemente, nos programas de pós-graduação, tende a possuir profissionais dentro do enquadramento cronológico e legal de idosos por um período extenso de tempo (Viana, 2021). Ressalta-se que a carreira docente pode ser linear – não há o exercício de outra atividade profissional, mas o desenvolvimento contínuo da formação para atuação docente, o que tem

ocorrido frequentemente – ou não linear – quando o professor, antes da docência, exerce outras atividades profissionais e posteriormente ingressa integral ou parcialmente na vida acadêmica.

No entanto, para continuar atuando no mundo acadêmico, o professor mais velho precisa enfrentar dilemas, problemas e preconceitos (Alves, Lopes, & Pereira, 2020; Freitas & Gil, 2020). Dentre esses, destacam-se os conflitos geracionais, tecnológicos e sociais que permeiam o trabalho (Freitas & Gil, 2020). Segundo Pereira, Lopes e Dotta (2022), um dos estereótipos mais comuns relacionados aos docentes idosos é a resistência à tecnologia (Ver Quadro 1). Essa pode, afirmam Campos e d’Avelar (2005) e Freitas e Gil (2020), ser explicada pelo desconforto que as mudanças na forma de atuação profissional geram no professor. Os autores, no entanto, reconhecem que essa pode ser uma situação desafiadora para alguns docentes mais velhos. Contudo, é importante lembrar que, conforme já explanado, não há um único tipo de idoso; logo, não é possível afirmar que todos os docentes mais velhos apresentam dificuldade com as tecnologias (Alves, Lopes & Pereira, 2020; Debert, 1997; Nascimento et al., 2016; Rothermund, 2021; Silva, 2019).

Apesar disso, segundo Campos e d’Alencar (2005), há um entendimento de que o idoso e, conseqüentemente, o professor mais velho, possuem dificuldade em aprender a utilizar as tecnologias. Esse rótulo, por vezes, é assumido pelos sujeitos que, influenciados por essa perspectiva negativa, desistem-se e desistem de utilizá-las (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Dessa forma, para Campos e d’Alencar (2005) e Pereira, Lopes e Dotta (2022), o professor mais velho vivencia um conflito entre a imagem do ser docente da época da formação e a imagem do ser docente atual. Ademais, é importante que a utilização das tecnologias pelos professores, de qualquer idade, tenha como finalidade a promoção do ensino e aprendizagem (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022).

Além disso, a dificuldade em acompanhar as mudanças tecnológicas, em utilizar essas ferramentas no cotidiano, não representa uma dificuldade ou deficiência intelectual das pessoas idosas, docentes ou não (Campos & d’Alencar, 2005). Por essa razão, Campos e d’Alencar (2005) e Freitas e Gil (2020) indicam a necessidade de realização de formações profissionalizantes que se voltem para a atualização dos trabalhadores mais velhos quanto ao uso das tecnologias, o que inclui os docentes.

Freitas e Gil (2020) ressaltam a relevância dessa formação, para que os docentes consigam desenvolver suas atividades em conformidade com as demandas dos discentes, da profissão e da sociedade. As formações podem auxiliar os docentes com as mudanças relativas

a valores e aspectos morais (Freitas & Gil, 2020). Outrossim, esse auxílio tem como resultado o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem compatíveis com as vivências sociais, rompendo com práticas de transmissão do conhecimento para a implementação de metodologias de desenvolvimento do conhecimento (Freitas & Gil, 2020).

Ademais, é papel do docente favorecer o desenvolvimento do conhecimento, por meio da apresentação e do estímulo ao uso de todas as ferramentas disponíveis para tal (Freitas & Gil, 2020). Isso se torna mais complexo com o envelhecimento desse profissional, visto que há necessidade de um reaprendizado contínuo do trabalho, o que nem sempre é acompanhado das capacidades físicas (Freitas & Gil, 2020; Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Além disso, o distanciamento geracional entre os docentes e discentes agrava a condição de desempenho do trabalho (Freitas & Gil, 2020). A perda da força física e os problemas relacionados à saúde física e mental podem afetar a percepção de bem-estar dos docentes, o que pode acarretar a perda do ânimo para realizar alguma atividade profissional, afastamentos e aceleração da aposentadoria (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022).

Por outro lado, apesar das dificuldades, muitos docentes escolhem continuar atuando na sala de aula. Segundo Freitas e Gil (2020), uma das razões que incentivam o docente mais velho a permanecer trabalhando é o prazer da realização de uma atividade que tem um sentido/propósito social formativo e transformador. Conforme Kai (2019), os docentes prolongam o tempo de atividade profissional devido, na percepção dos sujeitos, ao trabalho ser parte fundamental de quem o sujeito é para si mesmo e socialmente. Somado a isso, há percepção pessoal do docente quanto ao valor do trabalho ao longo da sua trajetória profissional, as contribuições efetivas para a instituição, para a academia e para a sociedade produzidas pelo sujeito (Freitas & Gil, 2020). Assim, Kai (2019) reitera afirmando que o sentimento de produtividade e de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos, são determinantes para que o docente decida por permanecer trabalhando.

Além disso, para muitos docentes, estar na sala de aula é uma paixão, uma motivação para continuar atuando, mesmo com as dificuldades (Alves, Lopes, & Pereira, 2020). Assim, o relacionamento com o aluno dentro do contexto da sala de aula é parte relevante da percepção de satisfação (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Isso, a depender se o relacionamento é positivo ou negativo, o que influencia para qual lado pende a percepção (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Outro aspecto do envelhecimento docente são as limitações físicas, que levam à desaceleração da rotina profissional, à redução da carga horária, de orientandos, da participação em comissões,

de pareceres, da dedicação a uma dimensão da universidade, deixando as demais. Ainda afirmam os autores que essa mudança na carga horária funciona como mecanismo de conciliação entre a vontade pessoal e as limitações da idade.

Portanto, conforme Alves, Lopes e Pereira (2020), o envelhecimento docente pode ser visto por dois ângulos, positivo e negativo. O primeiro é referente à experiência acumulada, aos conhecimentos desenvolvidos (Alves, Lopes, & Pereira, 2020). O segundo relativo à perda da capacidade física na realização das atividades profissionais na sala de aula e fora dela (Alves & Oliveira, 2018). Além disso, há a redução da capacidade psíquica, intelectual para alguns professores mais velhos, o que se torna um impeditivo para a sua atuação docente (Alves, Lopes, & Pereira, 2020).

Ademais, segundo Alves, Lopes e Pereira (2020), devido ao envelhecimento ser condicionado por aspectos contextuais, a experiência docente acumulada ao longo dos anos deve ser considerada. Salienta-se que a cultura brasileira valoriza pouco a experiência de vida, tem preferência pelo novo, mais moderno (Debert, 1997). Segundo Debert (1997), um país que não dá a relevância devida às conquistas de seus cidadãos no passado, e que permitiram e o conduziram ao futuro, é um país que trata com descaso sua história.

Dessa forma, o preconceito com o idoso começa pela recusa em perceber e admitir sua contribuição no passado, de forma física e produtivamente (Debert, 1997). Consequentemente, é também a recusa em consultar e discutir esse passado com o profissional mais experiente (Debert, 1997). Portanto, incorre-se na possibilidade de haver negligência quanto às contribuições que os idosos – nesta tese, os docentes de pós-graduação mais velhos – podem ofertar aos programas de pós-graduação e às instituições de ensino, à pesquisa e ao desenvolvimento científico do país. Isso por meio de suas contribuições teóricas e práticas ao longo do tempo de exercício da docência e da pesquisa.

Por fim, ressalta-se que os docentes idosos não contribuem somente com os discentes em sala de aula, mas também com a formação dos docentes recém-formados (Freitas & Gil, 2020). Logo, as trocas feitas entre as diferentes gerações de docentes possibilitam uma permuta de experiências e compartilhamento de mecanismos para vencer os desafios que são naturais da carreira e, com o toque de modernidade, levar a carreira docente para o futuro (Freitas & Gil, 2020). Dessa forma, o enfrentamento da falta de compreensão e de respeito com os docentes mais velhos é uma demanda social relevante, principalmente quando se considera o aumento do tempo de vida e de trabalho.

Portanto, o refletir sobre o envelhecimento e sobre as etapas da vida é parte fundamental para que a transição de vida e de carreira aconteça de forma saudável e positiva. As organizações podem auxiliar nesse processo, por meio dos programas e ações de preparação para a aposentadoria, esta entendida como um marco de idade, ainda hoje carregada de estereótipos negativos sobre o envelhecimento.

2.1.4 Transição de carreira ou aposentadoria?

O envelhecer traz consigo a necessidade de realizar mudanças em diversos aspectos da vida, pessoal e profissional, a fim de adequar as demandas aos desgastes e às transformações decorrentes da idade (Oliveira & Goes, 2023). Dessa forma, alterar a forma, local, horários e atividades de trabalho são ações que podem contribuir para a longevidade profissional e para o bem-estar das pessoas (Cau-Bareille, 2014; Viana, 2021). Salienta-se que a transição de carreira pode acontecer de forma interna, na própria organização em que o sujeito se encontra, ou externa, ingresso em outra organização, profissão e até mesmo a aposentadoria (Mountian & Diaz, 2018; Mussagulova et al., 2023; Sullivan & Ariss, 2021).

Assim, a transição de carreira proporciona a percepção de rompimento com a noção de carreira tradicional, linear, ligada a uma organização, mas apresenta a compreensão de carreira como algo singular (pessoal) e múltipla (coletivo) (Mussagulova et al., 2023). Salienta-se que é arriscado pensar que o sujeito passe por uma única transição de carreira, pois, na realidade, ele vivencia múltiplas transições ao longo da vida (Mountian & Diaz, 2018; Mussagulova et al., 2023; Sullivan & Ariss, 2021). Segundo Sullivan e Ariss (2021), a transição de carreira acontece repetidas vezes.

Ainda de acordo com os autores, essa se inicia antes da entrada no mundo do trabalho, na transição de estudante para trabalhador, se repete durante a vida adulta dita produtiva, transita para o período de aposentadoria e, possivelmente, retorna no período transição da aposentadoria para o retorno à vida profissional, remunerada ou não, na mesma área ou não. Ademais, o processo de transição de carreira, conforme Mountian e Diaz (2018), tem forte relação com o aspecto financeiro. Isso devido ao impacto que a condição financeira produz no bem-estar físico e social. Segundo os autores, quando a expectativa de remuneração da nova carreira é menor que a atual, a escolha pela transição de carreira é menor. Por exemplo, quando

o trabalhador está em condições de se aposentar, mas o valor da aposentadoria é menor que o salário atual e ele pode continuar trabalhando, ele tende a optar por permanecer na carreira.

Por outro lado, Sullivan e Ariss (2021) dizem que, apesar de usualmente a transição de carreira ser associada a um movimento voluntário dos sujeitos, há casos em que esse movimento de transição de carreira acontece de modo involuntário. Isso em razão da percepção que o sujeito tem da carreira, positiva ou negativa, fonte de sofrimento ou de satisfação, de *status* ou renda, prestígio etc. (Mountian & Diaz, 2018). Segundo Sullivan e Ariss (2021), quando o sujeito enfrenta problemas interpessoais, financeiros, gerenciais nas organizações, questões de empregabilidade, qualidade de vida etc., a transição de carreira pode tornar-se uma alternativa mais adequada e saudável para o sujeito. Assim, quanto mais positiva a percepção da carreira, mais estabilidade financeira e bem-estar social e psicológico, menor a chance de transição para outra atividade profissional remunerada (Mountian & Diaz, 2018).

Dessa forma, a transição de carreira pode acontecer sucessivas vezes ao longo da trajetória profissional, a depender do tipo de atividade desenvolvida pelo trabalhador. Apesar disso, é importante lembrar, conforme destacado por Savickas (2013), que a noção de carreira não é para todos. Assim, há pessoas cuja preocupação consiste em ter uma atividade remunerada, um meio de sobrevivência, o qual pode levar o sujeito a desenvolver diferentes atividades profissionais/remuneradas, com duração longa ou curta, o que, independentemente, também constitui um processo de transição de carreira (Sullivan & Ariss, 2021). Além disso, esse processo produz efeitos nos sujeitos. A transição de carreira pode gerar: sentimentos de estresse, devido à quebra na rotina; sentimento de insegurança; desconforto pessoal, devido ao processo de mudança na vida profissional, e sentimentos de angústia diante da necessidade de adaptação (Sullivan & Ariss, 2021).

Diante disso, a decisão de adesão a um processo de transição de carreira é complexa, independentemente do momento da vida profissional dos sujeitos. Isso em virtude da percepção tradicional do envelhecer. Porém, o idoso do século XXI não corresponde à imagem do idoso do século passado: não se refere a uma pessoa física e mentalmente inativa, mas o oposto disso. Dessa forma, não é incomum que as pessoas, ao se enquadrarem legalmente como idosas ao atingirem a idade acima de sessenta anos, não estejam interessadas em paralisar suas atividades profissionais (Duarte & Melo-Silva, 2009; Nascimento et al., 2016).

No entanto, é relevante salientar que a aposentadoria é um direito dos cidadãos, os quais podem usufruir desse benefício ao alcançarem certos pré-requisitos (Ministério do Trabalho e

Previdência, 2022; Parreira, 2017). Esse direito foi conquistado ao longo de muitos anos, tendo passado e continua a passar por diversas transformações. A aposentadoria no Brasil teve como seu marco histórico o Decreto nº4.682, de 24 de janeiro de 1923, chamado de Lei Elói Chaves (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017).

Elói Chaves criou uma caixa de aposentadoria e pensão que abrangia os trabalhadores ferroviários e suas famílias, abarcando as aposentadorias, pensões e assistência médica (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017). O Decreto 20.465, de 1º de outubro de 1931, estendeu os direitos a todos os trabalhadores, explorados ou concedidos pelo Poder Público (Parreira, 2017). Posteriormente, foi criada a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS), nº 3. 807, de 26 de agosto de 1960, que unificou a legislação sobre aposentadoria e pensões (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017).

Em 1966, o Decreto-Lei nº 72, de 21 de novembro, uniu as seis instituições de aposentadorias existentes – Marítimos, Comerciários, Bancários, Industriários, Servidores do Estado, Empregados de Transportes e Cargas – em um único instituto, o Instituto Nacional de Previdência Social – INPS (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017). Posteriormente, em 1990, o instituto teve seu nome alterado para Instituto Nacional do Seguro Social - INSS, por meio do Decreto nº 99.350, de 27 de junho. Esse instituto é vinculado ao Ministério de Previdência Social, na gestão do Regime Geral de Previdência Social e do Regime Próprio de Previdência Social (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017).

O Regime Geral de Previdência Social inclui todos os trabalhadores do setor privado e os que não estão inseridos em algum regime próprio (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017). O segundo é dirigido aos trabalhadores que possuem regime próprio, como é o caso dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Ministério do Trabalho e Previdência, 2022; Parreira, 2017). Salienta-se que há leis diferentes que regem o regime próprio, a saber: técnico administrativo, Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, e a Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Ademais, a aposentadoria pode acontecer de forma voluntária – quando o sujeito toma a iniciativa de se aposentar – ou compulsória – quando o sujeito é obrigado pela legislação a se aposentar (Parreira, 2017; Silva & Melo-Silva, 2020).

Recentemente, a legislação previdenciária passou por uma nova transformação, a qual se encontra na Emenda Constitucional (EC) nº 103 de 12 de novembro de 2019, e estabeleceu novas normas relativas à previdência social no Brasil, ficando conhecida como Reforma da

Previdência (Brasil, 2019). Dentre as alterações aplicadas pela EC está a mudança na idade mínima para obter o benefício da aposentadoria para 65 anos para os homens e 62 para as mulheres (Brasil, 2019). Além disso, alterou o tempo de contribuição mínimo para obtenção do benefício, consistindo em 20 anos de contribuição para os homens e 15 anos para as mulheres, esses válidos para o regime geral e próprio de previdência social (Brasil, 2019).

O processo de implementação da EC contou com medidas de transição, como um sistema de pontos, em que os homens que tiverem 35 anos de contribuição e cuja soma entre a idade e o tempo de contribuição alcançasse a pontuação de 96 pontos e as mulheres com 30 anos de contribuição alcançassem a pontuação de 86 (Brasil, 2019) obteriam o benefício. Além disso, após o ano de 2020, houve o aumento desse sistema de pontos para 105 pontos para homens e 100 para as mulheres, a cada ano (Brasil, 2019).

Outra medida de transição foi em relação aos profissionais que já obtiveram o tempo de contribuição de serviço, mas que ainda não tinham a idade, sendo concedida aposentadoria para os homens com 35 anos de contribuição e 61 anos em 2019 e mulheres com 30 anos de contribuição e 56 anos de idade (Brasil, 2019). Ainda segundo o documento, esse tempo será aumentado em seis meses até alcançar a nova idade estabelecida.

Ademais, o tempo de contribuição também possui elementos transitórios, uma vez que é permitido aos trabalhadores o pagamento de uma taxa de 50% referente ao tempo faltante necessário para enquadrar-se na regra, tendo como ponto inicial a data da vigência da EC. Ressalta-se que, neste caso, o fator previdenciário será aumentado. A quarta medida de transição é relativa à idade mínima e ao tempo de contribuição, em que as pessoas que ingressaram antes da EC poderão se aposentar: se homens cumulativamente aos 65 anos ou 60, se mulheres, possuindo tempo de contribuição mínimo de 15 anos (Brasil, 2019).

Salienta-se que, no caso feminino, a partir de 2020 serão acrescidos 6 meses a cada ano, até chegar à nova idade de 62 anos, e permanece igual no caso masculino, já que não houve alteração (Brasil, 2019). Por fim, há a medida referente aos trabalhadores que pagaram os 100% da tarifa de tempo de contribuição, os quais passaram a poder se aposentar caso realizassem o pagamento, a partir da idade mínima de 57 anos se mulher ou 60 anos se homem (Brasil, 2019). Esse ponto é relevante nesta construção teórica, mediante o fato de que os docentes que são o público deste estudo ingressaram na atividade por outro regime e muitos já possuíam uma previsão de aposentadoria; mesmo os que não possuíam, tiveram as condições para obtenção do benefício alteradas. Dessa forma, alguns dos participantes podem ter que aumentar

substancialmente o tempo de permanência em atividade, considerando as particularidades da carreira docente que envolvem o ingresso em momentos distintos da vida: jovem, adulto ou até idosos.

Salienta-se que os professores participantes do estudo ingressaram na docência pelo Regime Próprio de Previdência Social da União (RPPS), e a maioria se enquadra nas regras de transição da Reforma da Previdência (Brasil, 2019). Esses são assistidos pelo sistema onde os proventos de aposentadoria são calculados pela integralidade e serão reajustados pela paridade com o aumento dos servidores ativo. Isso se os docentes ingressaram na universidade antes de 31 de dezembro de 2003 e cumparam os requisitos adicionais de idade, como o pedágio de 100% (Brasil, 2019). Esse modelo contrasta com o regime mais recente, instituído a partir de 2013, no qual os docentes têm suas aposentadorias limitadas ao teto do Regime Geral (INSS) e precisam aderir a um regime de previdência complementar para obter proventos que superem esse teto.

Em virtude da legislação brasileira e dos caminhos que o benefício da aposentadoria percorreu até tornar-se um direito a todos os brasileiros que tenham contribuído, é possível pensar que não há razão para atribuir aspecto pejorativo ou negativo aos que fazem uso de tal garantia. Ao contrário, é um convite a perceber esse momento da vida profissional como uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional (Leandro-França & Murta, 2014).

Ademais, segundo Zanelli (2012), esse momento de transição para a aposentadoria pode acontecer de forma gradual, planejada, individualmente e/ou com a organização. Logo, a aposentadoria não é o fim da vida, mas um dos momentos, de muitos, que compõem a vida humana (Zanelli, 2012). Conforme Nascimento e outros (2016), a aposentadoria é uma garantia para o trabalhador que, durante a vida profissional, contribuiu para a sociedade por meio do seu trabalho. Ela é a certeza de que haverá um momento em que o trabalhador deixará de ocupar e de exercer suas funções e se dirigirá a uma nova trajetória na carreira (Jogaib & Muniz, 2015).

Além disso, a aposentadoria não deve ser entendida como um período sem trabalho ou atividade, mas sim como uma etapa de transição dentro da carreira (Andrade & Torres, 2020). Dessa forma, segundo Silva e Melo-Silva (2020), essa etapa é um momento de gerenciamento da vida, no qual o sujeito reavalia o tempo ante a maior autonomia e possibilidade de desenvolvimento pessoal. No entanto, também é um momento de quebra na rotina

socioprofissional, de angústias e de ansiedade frente às mudanças relativas à participação e relevância social (Leandro-França & Murta, 2014; Silva & Melo-Silva, 2020).

Aposentar-se diz respeito a um período de conhecimento de si mesmo, de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos durante o tempo de trabalho em outros campos, favorecendo outras esferas da sociedade (Zanelli, 2012). Assim, aposentar-se é uma forma de liberdade do sistema produtivo e de suas relações (Smuczek, 2022). Desse modo, cria-se a necessidade de uma nova ressignificação social do sujeito (Smuczek, 2022). Além disso, também representa expectativas quanto ao tempo e às oportunidades de lazer e prazer na vida, como viagens e qualidade de vida (Leandro-França & Murta, 2014).

Por outro lado, segundo Leandro-França e Murta (2014) e Nascimento e colaboradores (2016), os sentimentos que permeiam as pessoas quanto à aposentadoria variam entre medo, tensão, ansiedade, insegurança, instabilidade financeira e perda da identidade como trabalhador. Essa dualidade de sentimentos leva diversas pessoas a terem medo da aposentadoria (Zeferino, 2018). No entanto, é importante que, ao se pensar na aposentadoria e no aposentado, se considere a atividade exercida, o estado civil, sexo, o estilo de vida e a saúde como fatores que impactam na percepção e construção de sentidos sobre esse momento (Zanelli, 2012). Além disso, também se deve considerar raça e escolaridade da pessoa (Leandro-França & Murta, 2014) e dos membros que com ele residem. Zanelli (2012) alerta para os casos de aposentadoria recusa, quando o sujeito não aceita sua condição de aposentado, vinculado à ideia de que quem se aposenta é o velho e, como o sujeito não se reconhece como velho, não aceita ser um aposentado.

Diante disso, pensar a transição de carreira e, conseqüentemente, a aposentadoria, segundo Zeferino (2018), funciona como uma antecipação, um rito de passagem de uma etapa da vida para outra. Conforme Zanelli (2012), a transição de carreira é uma etapa vivida pelos trabalhadores entre o período de trabalho e a aposentadoria. O autor afirma que, quando o sujeito tem consciência sobre o período de aposentadoria e se prepara para lidar com a mudança, ele assimila os efeitos positivos e torna menos onerosa essa transição. Além disso, o preenchimento do tempo antes investido no trabalho é parte importante para superar a ruptura com a rotina profissional e evitar dificuldades relacionadas à vida familiar e emocional (Zanelli, 2012).

Posto isto, uma reflexão que pode ser feita em relação ao aposentar-se é verificar se o trabalho é fonte de prazer, o que indicaria que a diminuição da carga de trabalho seria um

caminho para a transição de carreira (Zeferino, 2018). No entanto, se o trabalho é causa de sofrimento, então a aposentadoria pode ser uma alternativa, uma oportunidade de investir em uma atividade mais prazerosa (Zeferino, 2018). Segundo França e colaboradores (2013), quando a atividade profissional é fonte de satisfação e há uma maior expectativa de vida subjetiva, as pessoas tendem a se manter mais tempo trabalhando e a retardar a aposentadoria. Assim, três são as principais motivações para a transição de carreira ao envelhecer, para o retardamento da aposentadoria ou permanência em uma atividade profissional após a aposentadoria: o sentimento de possuir muito a contribuir ainda para o meio profissional; a necessidade de manutenção do padrão social e econômico anterior à aposentadoria e a sobrevivência individual e familiar, em que os recursos disponíveis não são suficientes para as questões básicas (Smuczek, 2022).

Igualmente acontece com os docentes que optam por continuar trabalhando, mesmo quando possuem condições para aposentar-se: ofertam à comunidade acadêmica sua experiência e conhecimento construído (Jogaib & Muniz, 2015). No entanto, também se cria um desafio: promover a inserção desse conhecimento às demandas tecnológicas e combater os estereótipos relacionados à idade, salientando a relevância dessa trajetória docente para o campo de forma atemporal (Jogaib & Muniz, 2015). Segundo o estudo realizado por Alves, Lopes e Pereira (2020), os docentes que tinham alguma ligação com uma das dimensões da universidade estenderam o período de trabalho antes da aposentadoria em torno de dez anos.

Dessa forma, a carreira docente na pós-graduação, uma atividade marcada por diversas transições, é afetada diretamente pelo processo de envelhecimento dos docentes. Assim, é preciso aprofundar as reflexões sobre a trajetória de carreira dos professores, tendo a perspectiva dos docentes mais velhos sobre o presente e o futuro da carreira como elemento norteador.

2.2 CARREIRA DOCENTE

A carreira docente, enquanto atividade profissional, pode ser entendida como um grupo de pessoas organizadas, reconhecidas socialmente pelos conhecimentos científicos e práticos (Petinelli-Souza & Souza, 2012). Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a docência é uma prática social que intervém na realidade circundante ao espaço de sua atuação. Desse modo,

apresenta-se como uma atividade de trabalho pluridisciplinar, pois envolve, além da disciplina lecionada, os conhecimentos desenvolvidos pelo professor durante a vida (Melo, Bianco & Martins-Silva, 2021).

A carreira docente tem sua identidade vinculada à imagem de uma carreira para mulheres e de que se trata de uma vocação para ensinar (Silva & Silva Júnior, 2022). Na Grécia antiga, era notada por seu papel de orientação nos processos de percepção e compreensão do mundo (Murad et al., 2017). Assim, o trabalho docente é relevante socialmente e ético (Murad et al., 2017). Além disso, é uma atividade imaterial relacionada ao conhecimento, à informação (Hoffmann et al., 2018). Conforme Silva e outros (2018), a docência dispõe de uma multiplicidade de saberes construídos ao longo da vida. Esses saberes permitem ao professor desenvolver estratégias para atender às demandas sociais, políticas e econômicas que envolvem a carreira (Hoffmann et al., 2019; Silva et al., 2018). Portanto, as atividades desenvolvidas abarcam atribuições que ultrapassam o espaço da sala de aula, a regência de uma disciplina (Freitas, 2017; Gemelli & Closs, 2022).

O desafio do trabalho docente é conseguir levar os alunos, diante de tantas demandas, antes, durante e pós-aula, a buscar refletir sobre os conteúdos na vivência prática (Alves et al., 2019). Isso porque, afirmam Silva e Silva Júnior (2022), há nos discentes um grande desinteresse no processo de construção do conhecimento, em virtude do imediatismo promovido pelas facilidades tecnológicas, que permitem ter a informação sem reter o saber. Assim, o docente tem que, como uma das finalidades do trabalho, auxiliar o discente no desenvolvimento do conhecimento cognitivo (saber saber), do saber operacional (saber fazer) e do conhecimento comprometido (saber ser) (Alves et al., 2019).

De acordo com Alves e outros (2019), esse desafio é enfrentado pelos docentes que atuam na pós-graduação. Segundo os autores, é interessante promover um maior envolvimento com a experiência prática da docência na pós-graduação, no compartilhamento da experiência da aula como modo de formação e desenvolvimento das metodologias de ensino. Ademais, os alunos de pós-graduação têm quase como obrigação gerar novos conhecimentos, os quais são feitos por meio da interação com seu professor-orientador (Alves et al., 2019; Cunha, 2019).

Salienta-se que a docência não é uma ação solitária, uma vez que envolve a participação dos discentes, pares, profissionais administrativos, membros externos à instituição e outros sem os quais não há a interação promotora do conhecimento e nem o desenvolvimento e aprofundamentos dele (Cunha, 2019; Melo, 2012; Walker, 2019). Assim, entende-se que o

ensino, em todas as suas instâncias, tem por tarefa estimular o aluno a assumir um papel colaborativo no desenvolvimento e na construção do conhecimento (Cintra, 2018; Silva & Silva Júnior, 2022). Assim, cada campo do conhecimento vai demandar dos docentes estratégias e modos de ensino diferentes, que se manifestam nas formas de organizar as aulas, na valorização da participação do aluno, nas formas de avaliação de aprendizagem (Cunha, 2019).

Por essa razão, segundo Melo (2012), o trabalho docente está envolto em aspectos emocionais. Para o autor, o docente não pode se separar dos sentimentos ou bloquear suas emoções nas experiências do trabalho. Assim, o contexto ambiental e social que envolve os docentes, discentes e a sociedade influencia o trabalho (Melo, 2012). De acordo com Dassoler e Lima (2012), o contexto social impõe parâmetros e demandas a serem atendidos, dentro e fora da sala de aula; logo, as mudanças sociais, tecnológicas, morais e outras precisam estar inseridas nas atividades desenvolvidas nas aulas (Dassoler & Lima, 2012).

Desse modo, não é possível pensar que exista um único modo de atuação pedagógica, mas múltiplas formas de ensino e aprendizagem (Cintra, 2018; Cunha, 2019). Além disso, segundo Santana (2013), a docência demanda criatividade, o que torna possível expor os conteúdos das disciplinas de forma inteligível aos discentes. No entanto, conforme Fiorin (2001), Freire (1996) e Joosten (2013), esse processo de ensino não deve acontecer de forma bancária, sem a participação do aluno, que somente absorve o conteúdo, mas envolver e estimular o discente no desenvolvimento do conhecimento de forma protagonista. Assim, superar o estereótipo do docente como transmissor do conhecimento e o aluno como depositário é um dos desafios da carreira (Fiorin, 2001; Joosten, 2013; Masetto, 2003).

De acordo com Gemelli e Closs (2020), o trabalho feito pelos professores não consiste em ações predeterminadas, mas em responsabilidades, atividades e relações dentro e fora do ambiente educacional. Assim, a docência possui uma natureza complexa, que abarca ensinar na sala de aula, estudar e preparar os conteúdos das disciplinas, pesquisar, orientar (Melo, Bianco & Martins-Silva, 2021) e atividades relacionadas a questões administrativas (Freitas, 2017; Freitas & Petinelli-Souza, 2018).

Salienta-se que a docência não é restrita ao ambiente educacional das aulas, à aplicação e correção de provas e trabalhos acadêmicos; ao contrário, vai além desse ambiente (Dassoler & Lima, 2012; Freitas, 2017; Gemelli & Closs, 2020). A docência envolve atividades administrativas, como busca de recursos para pesquisa, acompanhamentos de pesquisas e processos, reuniões e outros (Arbex, Souza, & Mendonça, 2013; Gasparini, Barreto, &

Assunção, 2005; Lemos, 2011). Outro aspecto do trabalho docente pouco perceptível/considerado é que a atividade desse profissional não é executada em um único posto de trabalho fixo, mas múltiplos, dentro e fora da instituição de ensino (Arbex, Souza & Mendonça, 2013).

Desse modo, o trabalho docente envolve um contínuo processo de formação e de desenvolvimento do conhecimento, visto que emprega em si a noção de ser uma carreira de escolarização longa/contínua (Silva & Silva Júnior, 2022). Assim, por meio das experiências do presente e das ideias de futuro, reinventa-se o trabalho docente e o ensino (Alves & Oliveira, 2018). Portanto, segundo Silva e Silva Júnior (2022), a docência exige do professor flexibilidade física, emocional, mas também que os demais envolvidos, sociedade e governos, tenham as mesmas flexibilidades, fornecimento de recursos e respeito ao seu trabalho.

Por outro lado, a partir de um olhar mais pragmático, o trabalho docente pode ser entendido como uma carreira influenciada pelo contexto político, social, nacional e internacional (Cunha, 2019). Além disso, é responsável por fornecer uma formação profissional formal em termos pedagógicos, éticos e culturais (Cunha, 2019). Essa formação, segundo Silva e Silva Júnior (2022), é avaliada e comprovada por meio de sistemas de controle, em todos os níveis educacionais, que mensuram o resultado do trabalho docente por meio do desempenho do discente em exames e atribui a ele a culpa quando o resultado é insatisfatório.

No entanto, desconsidera-se que esses exames deveriam ser a somatória entre envolvimento discente e envolvimento docente; se uma das partes não se engajar, não há como os resultados serem positivos (Silva & Silva Júnior, 2022). Portanto, diante das demandas que permeiam o trabalho docente, em todos os níveis, pode-se dizer que a carreira docente exige de seus profissionais, com algumas exceções, a realização de atividades fora do ambiente institucional, o que produz a extensão do espaço e do tempo de trabalho (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Dessa forma, o entrelaçamento entre a vida pessoal e profissional é um mal necessário para o atingimento de todas as solicitações profissionais (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

Posto isto, o trabalho docente apresenta-se como uma carreira profissional complexa que envolve não só os conhecimentos desenvolvidos durante o período de formação na graduação, mas também a experiência prática e a colaboração dos pares. Assim, o conhecimento construído durante o exercício da carreira permitirá que o docente da pós-graduação construa o

conhecimento com os alunos, auxilie seus orientandos, realize pesquisas e projetos de extensão que favoreçam a sociedade.

2.2.1 Docência na Pós-Graduação

Ser docente do ensino superior anteriormente era visto como fonte de prestígio social, mas agora já não é valorizado dessa forma, é observado pela lente da precarização e da desvalorização profissional (Murad et al., 2017). Para Cunha (2019), apesar de poder ser classificado dentro da classe de docentes, o professor universitário possui elementos que o distinguem em relação às condições, ao espaço e ao tempo de trabalho dos demais docentes. Segundo a autora, uma das principais demandas que diferem os docentes universitários é o envolvimento com pesquisa e extensão, marcadas pela multiplicidade de perspectivas de saberes desenvolvidos.

Ademais, existem distinções cruciais na forma de atuação docente, seja nas IES públicas e privadas, quanto à postura institucional e no atendimento às exigências da CAPES. Nas universidades públicas federais, a docência é caracterizada pelo regime de dedicação exclusiva e forte ênfase na pesquisa de longo prazo, fatores que moldam as dinâmicas interpessoais e as diretrizes programáticas. Além disso, entre os próprios Programas de Pós-Graduação (PPGs) do setor público, a forma de atender às demandas e requisitos de avaliação da CAPES não é homogênea, variando significativamente em função da área de conhecimento, do conceito de avaliação e das estratégias específicas. O foco desta discussão está especificamente neste cenário singular da instituição pública, onde o modelo operacional é determinado por esses múltiplos fatores.

A docência pode ser compreendida como um conjunto de saberes, repertórios que permitem ao professor realizar as tarefas que lhe são próprias, assim efetivando o processo de ensino e aprendizagem de forma reflexiva (Cunha, 2019). Murad e outros (2017) ressaltam que o trabalho docente no ensino superior pode ser percebido por dois ângulos: o primeiro, positivo, é o da satisfação ao contribuir com a formação humana, do conhecimento; e o segundo, negativo, que se refere à sobrecarga, à falta de condições de trabalho e de incentivo.

No contexto cotidiano, o trabalho docente no ensino superior envolve diversas atividades como: ministração das aulas na graduação, as aulas na pós-graduação, ao menos um

quadriênio, a orientação dos alunos de graduação e de pós-graduação, mestrado e doutorado, publicação de artigos em revistas, nacionais e internacionais, participação em eventos, emissão de pareceres e atividades de cunho administrativo e institucional, participação em reuniões de departamentos e colegiados (Duarte, 2018; Hoffmann et al., 2019). Assim, segundo Hoffmann e outros (2019), o resultado do trabalho imaterial docente é o conhecimento. Ressalta-se que a não realização da ministração de aulas de forma contínua contraria o Sistema Nacional de Pós-Graduação (Duarte, 2018).

Três são as categorias de docentes no ensino superior, a saber: permanentes, núcleo principal dos programas de pós-graduação; visitantes e colaboradores (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior [CAPES], 2014). De acordo com a Portaria nº174/2014, para ser enquadrado como permanente, o docente deve ter desenvolvido atividades relativas à pesquisa e ao ensino na pós-graduação e/ou graduação anualmente, participado de projetos de pesquisa relativos ao programa e orientado alunos de mestrado ou doutorado do programa de pós-graduação (CAPES, 2014). Além disso, deve possuir vínculo funcional/administrativo com a instituição e, excepcionalmente, receber bolsa de fixação docente/pesquisador de órgãos governamentais de fomento (CAPES, 2014).

Quando aposentado, precisa ter compromisso firmado de continuidade de atividade docente ou quando for cedido por outra instituição para atuar no programa. Ademais, quando, apesar de não desenvolver pesquisa e também não participar de alguma, devido a longos afastamentos (estágio pós-doutoral; ocupação de funções relevantes para a educação), estiver orientando e possuir vínculo institucional funcional-administrativo, o docente enquadra-se no quadro permanente (CAPES, 2014). Segundo a referida portaria, o docente permanente pode atuar em até três programas de pós-graduação, independentemente, obedidas as quarenta horas semanais de trabalho (CAPES, 2014). O documento ainda afirma que o docente deve obedecer ao número máximo de oito orientandos, independentemente de a quantos programas ele pertença simultaneamente.

O professor visitante deve compor o quadro funcional-administrativo de outra instituição, nacional ou internacional, e ter consentimento manifesto dessa instituição (CAPES, 2014). Desse modo, o docente visitante pode exercer a função de orientador e atuar em atividade de extensão. Por sua vez, os docentes colaboradores devem atuar ativamente no programa, apesar de não se enquadrarem como visitantes ou permanentes e não possuírem obrigatoriamente vínculo funcional-administrativo com alguma instituição (CAPES, 2014).

Salienta-se que, conforme a portaria, a produção intelectual dos docentes será acompanhada pela CAPES, assim como os ligamentos e desligamentos de docentes nos programas de pós-graduação (CAPES, 2014).

Duarte (2018) ressalta que os critérios existentes para ingressar e manter-se como professor permanente são fonte de concorrência entre os docentes que compõem os programas e os que almejam compor. A autora enfatiza que, nesse contexto, o foco do trabalho docente na pós-graduação é atingir uma avaliação aceitável pela CAPES (avaliação dos programas quadrienalmente) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq².

Portanto, as muitas atividades necessárias para que um professor consiga manter-se em um programa de pós-graduação funcionam como um instrumento que dita o ritmo da vida e do trabalho. Outrossim, há uma lógica que permeia a atividade docente na pós-graduação: o *Publich or perish* (Publique ou pereça), que exige uma alta produtividade docente, pode favorecer a produção de materiais de baixa qualidade, devido à falta de tempo de trabalhar e refletir efetivamente os dados, porque é preciso publicar muito para continuar na pós-graduação.

2.2.2 Produtivismo acadêmico

O produtivismo é o aumento substancial das atividades relativas aos docentes no cotidiano e na busca de resultados, como uma forma de capitalismo organizacional (Bernardo, 2014; Hoffmann et al., 2018). Consequentemente, essas demandas levam à sobrecarga de trabalho, principalmente em termos de publicação de artigos. Esses são medidos por quantidade, o chamado produtivismo acadêmico, que gera efeitos emocionais e físicos no docente (Maués & Mota Junior, 2011). Segundo Duarte (2018), uma marca do produtivismo acadêmico é a pressão constante sentida pelos docentes que, continuamente, devem buscar

² CNPq (currículo Lattes). O currículo Lattes foi criado em 1999, como instrumento de registro das atividades de pesquisa dos membros da comunidade acadêmica (Duarte, 2018).

publicar novos trabalhos, realizar mais atividades para manter a sua pontuação e a do programa ao qual estão vinculados.

Apesar disso, no início, essa prática pode parecer benéfica ao docente, visto que pontuações altas garantem maior probabilidade de obter financiamento de pesquisa, bolsa de produtividade, garantia de empregabilidade (Duarte, 2018). No entanto, esse sistema assemelha-se a um sistema de trabalho industrial, no qual o docente trabalha à exaustão ou adoecimento para conseguir manter esses privilégios (Duarte, 2018). Ademais, com a necessidade de pontuar, o docente inicia um processo de perda dos próprios interesses e critérios de qualidade das pesquisas desenvolvidas, o que pode acarretar em publicações com menor capacidade reflexiva e estímulo intelectual do docente e leitores (Duarte, 2018).

A cultura do produtivismo acadêmico no Brasil não é uma novidade (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Remonta à década de 1980, quando medidas expuseram docentes que haviam produzido pouco ou nada em um determinado período, o que abriu caminho para a imagem que hoje se vê dentro dos programas de pós-graduação (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Os autores salientam que esse ritmo de trabalho, ditado pela necessidade de conseguir atingir os parâmetros para continuar no mundo acadêmico, tem trazido efeitos negativos à saúde física e emocional dos docentes.

Desse modo, o trabalho acadêmico sofre com a influência da competição por produtividade entre seus colaboradores, motivado pelas formas como o trabalho docente é avaliado e pela percepção dos pares sobre qualidade docente (Bernardo, 2014). Segundo Maués e Mota Junior (2011), as avaliações institucionais têm por finalidade a correção de situações que estão fora do esperado e a antecipação de possíveis falhas. Essa deveria ser a finalidade da CAPES, de acordo com os autores. Assim, o sistema que avalia e, conseqüentemente, dita o ritmo do trabalho docente tem influência sobre a forma e sobre os impactos da atividade profissional na vida desses profissionais (Maués & Mota Junior, 2011). A necessidade de ter uma avaliação positiva tornou-se um balizador das ações pedagógicas (Maués & Mota Junior, 2011). Outrossim, nesse contexto, o trabalho docente não segue a dinâmica e a exigibilidade da necessidade docente ou do professor, mas de critérios externos, dos órgãos fiscalizadores (Duarte, 2018).

A CAPES foi implementada em 1976 (Maués & Mota Junior, 2011). Segundo Maués e Mota Junior (2011), a finalidade da instituição é garantir a qualidade do ensino de pós-graduação por meio de critérios para autorizar, reconhecer e renovar os programas de pós-

graduação no Brasil. Anteriormente à CAPES, o ensino na pós-graduação, até 1964, não possuía um sistema de avaliação, que surgiu somente a partir de 1965, com o Parecer nº 977, chamado Parecer Sucupira (Maués & Mota Junior, 2011). A partir disso, iniciou-se o reconhecimento dos estudos de pós-graduados, o desenvolvimento dos primeiros modelos de pós-graduação, mestrado e doutorado (Maués & Mota Junior, 2011). Em 1974, por meio do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, que tinha por missão elaborar o plano nacional de pós-graduação. Assim, após esses acontecimentos, 1975-1980, deu-se a nova fase da elaboração dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (I PNPG) (Nazareno & Herbetta, 2019).

Nesse plano, estabeleceu-se a necessidade de capacitar os docentes e a inserção das atividades da pós-graduação dentro do sistema universitário (Maués & Mota Junior, 2011). O II PNPG (1982-1985) tinha como ponto de discussão o melhoramento da educação superior e da pós-graduação (Nazareno & Herbetta, 2019). Nesse momento, o sistema de regulação começou a ter maior relevância, principalmente em virtude da extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação e a transferência para a CAPES dessa responsabilidade (Maués & Mota Junior, 2011).

Sequencialmente, no III PNPG (1986-1989), houve a definição da universidade como local privilegiado onde o conhecimento é desenvolvido (Maués & Junior, 2011). Desse modo, a pesquisa ganhou um caráter indissociável da pós-graduação, sendo considerada como parte indispensável da ciência e da tecnologia (Nazareno & Herbetta, 2019). O IV PNPG (1998-2002) teve como ponto relevante a divisão da pós-graduação em duas vertentes: a acadêmica, que envolve a formação de pesquisadores, e a profissionalizante, que engloba a formação técnica, podendo ou não envolver o desenvolvimento de pesquisa (Nazareno & Herbetta, 2019).

O V PNPG (2005-2010) teve como marco a discussão sobre o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas, de inovação, capacitação dos docentes, qualificação dos docentes dos níveis básicos, especialização e formação de técnicos para atuação no mercado (Maués & Mota Junior, 2011). A partir dessa discussão, houve o início dos diálogos sobre a flexibilização do sistema de pós-graduação (Salvá & Nascimento, 2017). São exemplos dessa flexibilização: não exigência do seguimento da ordem mestrado, doutorado; estruturação de programas multidisciplinares, consórcios, grupos e programas interinstitucionais, deixando de exigir para financiamento a unidade acadêmica (Maués & Mota Junior, 2011; Salvá & Nascimento, 2017). Além disso, houve a inclusão de critérios qualitativos, como: capacidade de resposta aos

desafios do país, inserção dos programas no circuito internacional e formação de profissionais para atuação em demandas sociais (Salvá & Nascimento, 2017). O VI PNPG (2011-2020) discutiu sobre a inserção do ensino básico no contexto de trabalho da CAPES, alteração na periodicidade das avaliações de trienal para quadrienal e o desenvolvimento da proposta de modelo de avaliação multidimensional (CAPES, 2021).

O último PNPG (2024-2028 – em elaboração) está discutindo sobre aumentar o número de mestres e doutores na sociedade, ampliar a representação social na pós-graduação *strictu sensu*; aumentar a formação pós-graduada direcionada às demandas do mundo do trabalho e sociedade sustentável; melhorar o processo de avaliação; incentivo à oferta de equitativa da pós-graduação *strictu sensu* para professores da educação básica; propiciar formações e intercâmbio para docentes da educação básica; articular ações em pós-graduação e na educação básica; incentivar o desenvolvimento da pesquisa para a inovação social, educacional, tecnológica e transformacional; promover a extensão universitária no âmbito da pós-graduação; apoiar a oferta de programas de pós-graduação de qualidade na modalidade à distância de forma complementar à oferta de qualidade de programas presenciais e ampliar a presença internacional no PNPG para torná-lo centro de atração e recepção da comunidade acadêmica mundial (CAPES, 2025).

A Portaria nº 88, de 27 de setembro de 2006, estabeleceu as normas para avaliação dos cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2006). Dessa forma, segundo o documento, os programas precisam atender aos requisitos do Conselho Técnico Científico para terem suas propostas aceitas. Os critérios são: comprometimento da instituição e não somente do departamento solicitante; a proposta ser coesa, clara e embasada em documentação que a justifique; competência técnico-científica que garanta aos discentes um estudo em nível de pós-graduação adequado por meio de docentes qualificados e grupos de pesquisa consistentes; docentes permanentes em quantidade suficiente, de modo a atender à necessidade de orientação de alunos; produção acadêmica para manter a qualidade do programa; fornecimento de estrutura física que possibilite o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, condizente com as demandas tecnológicas vigentes (CAPES, 2006, artigo 2º).

No mesmo documento, encontram-se os critérios específicos, em que se explica que o resultado será expresso por meio da atribuição de uma nota revelada através de uma escala de '1 a 7', sendo 7 o nível mais alto (CAPES, 2006, artigo 3º ao 9º). Desse modo, um curso aprovado CAPES será continuamente acompanhado e avaliado (CAPES, 2006, artigo 3º).

Ademais, as avaliações feitas pela CAPES consistem em dois processos de avaliação: avaliação dos Programas de Pós-Graduação e avaliação dos novos cursos de Pós-graduação (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Maués & Junior, 2011). O primeiro consiste no acompanhamento anual e avaliação quadrienal do desempenho dos programas por meio do sistema de pontuação, que varia de 1 a 7, o qual determinará o reconhecimento do programa pelo próximo quadriênio (CAPES, 2021). O segundo consiste na avaliação da proposta dos novos programas de pós-graduação como forma de admissão (CAPES, 2021).

De acordo com Maués e Mota Junior (2011), ambas as avaliações são embasadas nos mesmos princípios, diretrizes e normas. O papel dos docentes nessa avaliação é evidente, estando presente em muitos itens, mesmo naqueles que correspondem a outros membros ou áreas do programa (Maués & Mota Junior, 2011). Por exemplo, os cinco componentes do modelo multidimensional de avaliação dos programas de pós-graduação – a saber: formação pessoal, internacionalização, pesquisa, inovação e transferência do conhecimento e impactos na sociedade (CAPES, 2021) – são elementos construídos e medidos a partir dos resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes, em conjunto com as instituições de ensino superior e com a sociedade (CAPES, 2021; Maués & Mota Junior, 2011).

Salienta-se que a CAPES, durante o quadriênio, realiza a coleta de dados provenientes dos programas divididos em onze documentos: Produção Técnica; Disciplina; Proposta do Programa; Docente Produção; Teses e Dissertações; Produção Artística; Linhas de Pesquisa; Docente Atuação; Produção Bibliográfica; Corpo Docente, Vínculo e Formação e Projetos de Pesquisa (Maués & Mota Junior, 2011). Por essa razão, criou-se a necessidade de ter alta produtividade docente para atingir os parâmetros estabelecidos pela CAPES, a fim de garantir a melhor nota e a permanência do programa de pós-graduação (Bernardo, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Oliveira, Pereira, & Lima, 2017).

Dessa forma, criou-se um espírito de competitividade entre os docentes, especialmente entre os docentes da pós-graduação (Oliveira, Pereira, & Lima, 2017). Esses precisam publicar continuamente, em revistas de alto impacto e realizar diversas atividades pontuadoras, a fim de garantir sua permanência e contribuição com o programa de pós-graduação (Bernardo, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Diante disso, Oliveira, Pereira e Lima (2017) salientam que o sistema de “Dedicação Exclusiva” – antes tido como, somente, o impedimento do docente de atuar em outras instituições ou funções – agora assume o contorno de uma busca contínua por produtividade, vaidade e perfeccionismo característicos da profissão. Este sistema é

desenvolvido mediante a extensão de tempo de trabalho, adentrando os espaços de descanso e lazer da vida do docente (Arbex, Souza, & Mendonça, 2013; Hoffmann et al., 2018; Soares, Mafra, & Faria, 2018), com isso, deixando em segundo plano outras esferas da vida humana (Oliveira, Pereira, & Lima, 2017).

Salienta-se também que a inserção de valores comerciais dentro do mundo acadêmico da pós-graduação permitiu a realização de pesquisas patrocinadas por entidades particulares, a fim de obter os recursos para o estudo (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Desse modo, o desejo de conquistar um posicionamento na carreira, financiamento para suas pesquisas, contribui para que essa estratégia ganhe força no meio acadêmico, especialmente nas universidades públicas (Oliveira, Pereira, & Lima, 2017). Isso, em razão de serem a realização de pesquisa e a busca de recursos para seus grupos de pesquisa algumas das obrigações do professor do ensino de pós-graduação (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

Outra consequência do produtivismo dentro dos programas é o desligamento de docentes que não atingiram a meta de produção dos produtos acadêmicos (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Essa situação gera constrangimento, podendo ir além, no emocional desses docentes que são identificados como improdutivos (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Os autores destacam que com a superatenção dada à publicação, as demais atividades anteriormente mencionadas ficam escondidas, como pano de fundo da ação docente, das avaliações quantitativas do trabalho docente.

Nesse contexto, segundo Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), o currículo Lattes tem sido uma importante ferramenta de controle da produtividade e de invasão da vida produtiva do docente, por qualquer pessoa que deseje saber o nível de produtividade. Os autores ressaltam que esse acesso, apesar de benéfico em alguns aspectos, também pode promover atitudes paranoicas, como verificar continuamente a produção dos colegas, as parcerias firmadas, a quantidade de atividades desenvolvidas, tornando maior a competitividade entre docentes.

Uma circunstância que tem ganhado espaço no trabalho docente na pós-graduação é a busca por citações, como ferramenta de obtenção de recursos e prestígio. Assim, na busca por citações, alguns acadêmicos têm firmado acordos de troca de citações, que ocorre quando os docentes combinam a mútua citação, deixando de lado a relevância do material produzido e as contribuições que outros pesquisadores, menos citados, apresentam por não possuírem rede de contato tão impulsionadora (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Desse modo, o produtivismo acadêmico tem favorecido um sistema de parcerias sem contribuição genuína, no qual docentes

colocam colegas como coautores de trabalhos sem efetiva contribuição e, em troca, o colega em seu trabalho também o adiciona como coautor (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

Além disso, a midiaticização dos docentes também tem contribuído com o produtivismo acadêmico (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Por essa razão, alguns materiais de Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) abordam o tema, como o livro utilizado nesta tese, “Publique, Apareça ou Pereça”, que ressalta que a conjuntura vigente exige ser conhecido e aparecer como uma necessidade para os docentes da pós-graduação. Assim, ser o mais reconhecido ou, em termos digitais, seguido, abre portas a convites para eventos, mais citações, facilidade de aceite dos manuscritos em artigos de grande impacto (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Além disso, há uma cobrança de que os materiais produzidos sejam publicados em revistas internacionais bem avaliadas e de alto impacto (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Oliveira, Pereira, & Lima, 2017).

Ademais, com a internacionalização da produção, as chances de um artigo se tornar o que os autores chamaram de viral, amplamente citado, abre oportunidades para outros estudos e publicações (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Isso torna aceitável o investimento na taxa para publicação, em virtude do custo-benefício (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Essa taxa cobrada garante que o artigo, caso aprovado, seja publicado em *open access article*, que garante maior visibilidade, torna a autoria reconhecida e favorece o estabelecimento de parcerias (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018) que visam recursos e a manutenção dentro da ‘elite’ acadêmica.

Outra prática preocupante, afirmam Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018), é o plágio ou autoplágio. Esse consistiria na cópia de trechos ou partes de materiais sem a devida menção da autoria, o que tem chamado atenção por parte das revistas e órgãos fiscalizadores. A apropriação de ideias, trechos já publicados, mesmo que do próprio autor, tem se apresentado como uma forma de agilizar a confecção dos artigos, aumentar as citações e, conseqüentemente, a obtenção de recursos (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Segundo os autores, no plágio, o corpo do plagiado e do plagiador se confundem no texto, não sendo possível saber onde um começa e o outro termina.

No entanto, apesar dessas situações que demandam de toda a sociedade acadêmica uma reflexão, muitos trabalhos, autores e programas de pós-graduação têm conseguido atender às demandas dos órgãos fiscalizadores, sem para tal valer-se do que podemos chamar más práticas acadêmicas. Apesar disso, salienta-se que os investimentos feitos na ciência e nos programas de pós-graduação não acompanham as exigências da CAPES e demais órgãos fiscalizadores,

pois há poucos investimentos que favoreçam o desenvolvimento do trabalho docente (Maués & Mota Junior, 2011).

Posto isto, ressalta-se que a TCC, enquanto teoria norteadora, permite que o contexto e as trajetórias de cada profissional sejam analisados no processo de construção da carreira, através das particularidades dos contextos distintos que formam os campos profissionais. Assim, a teoria auxilia no debate sobre o impacto do envelhecimento na carreira docente na pós-graduação ao desvelar as realidades profissionais específicas que auxiliam na compreensão da realidade ampla da docência.

2.3 TEORIA DA CONSTRUÇÃO DE CARREIRA

2.3.1 Life Span, Life Space e os Ciclos de Carreiras

Os estudos sobre vocação, enquanto campo de investigação científica, desenvolveram-se no início do século XX (Duarte, 2009; Savickas et al., 2009), tendo os trabalhos de Frank Parsons como alguns dos primeiros na área (Ribeiro, 2011). Frank Parsons desenvolveu a psicologia vocacional, que buscou entender as mudanças sociais provocadas pela revolução industrial (Duarte, 2009). Posteriormente, foi elaborado o modelo desenvolvimentista, que demarca uma mudança na forma de pensar a orientação profissional, incluindo-a para além do momento da escolha da profissão, mas um elemento presente ao longo de toda a vida dos sujeitos (Ribeiro, 2011, 2014).

Dessa forma, os estudos relacionados à carreira avançaram com a Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Donald Super, em 1955, por meio dos estudos sobre a maturidade de carreira em adolescentes (Alessandri, 2019). Conforme Alessandri (2019), em 1981, Super avança em sua teoria e inclui adultos em sua temática. Dessa forma, a partir do modelo de desenvolvimento de carreira, adota-se o conceito de carreira, em vez de vocação, devido ao conceito abarcar a vida humana por completo (Duarte, 2009). Segundo Super (1980), carreira é a sequência de papéis desenvolvidos ao longo da vida pelos sujeitos.

Esses papéis podem ser entendidos como as expectativas e as performances que os sujeitos realizam nas diversas situações e locais. Portanto, a teoria desenvolvimentista de

carreira traz a ideia de que a carreira é permeada pelos elementos pessoais e sociais que envolvem os trabalhadores, por meio de negociações entre a vida pessoal e o trabalho (Duarte, 2009; Ribeiro, 2014). Além disso, rompe com a ideia de uma descoberta de carreira (vocacional), mas entende que esta é uma construção, composta por toda a história de vida do trabalhador e do meio social (Ribeiro, 2014).

Dessa forma, a concepção de carreira definida por Super (1980) surge a partir da proposta teórica *Life Span/ Life Space* (ciclo de vida/ espaço de vida), que contempla as diversas decisões que o sujeito toma em momentos específicos da vida. A teoria enfatiza o papel do contexto como parâmetro para o desenvolvimento de carreira (Savickas, 1997). Nessa teoria, o autor contempla a percepção dos sujeitos sobre o trabalho e sua influência na vida humana (Lassance & Silva, 2011; Savickas, 1997). Desse modo, o *Life Span* contempla os aspectos longitudinais da vida humana presentes nos diversos estágios da vida, a saber: crescimento (infância), exploração (adolescência), estabelecimento (adulto), manutenção (maturidade) e desengajamento (idoso) (Alessandri, 2019). Esses estágios são chamados pelo autor de maxiciclos de carreira (Alessandri, 2019). Por outro lado, o *Life-Space* aborda os diversos papéis vividos pelos sujeitos que sofrem diversas transições em um mesmo estágio de vida; os chamados miniciclos de carreira (Alessandri, 2019).

Os maxiciclos correspondem aos estágios: crescimento, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento. O primeiro estágio, crescimento, consiste no período da infância (dos quatro anos até os treze) e nas atividades evolutivas que estimulam o desenvolvimento de capacidades profissionais (Rocha, 2020). Segundo Savickas (2002), é o momento em que o sujeito é compelido a começar a pensar em si como trabalhador, aumentar o controle pessoal sobre as atividades de desenvolvimento profissional ligados à infância. Além disso, nesse período, forma-se uma percepção das habilidades pessoais aplicadas ao trabalho e é consolidada a confiança na capacidade de desenvolver as habilidades relativas à carreira profissional pretendida.

A exploração (dos 14 aos 24 anos) é o período da consolidação da personalidade vocacional, da identidade do sujeito (Rocha, 2020; Savickas, 2013). Essa etapa é baseada em três tarefas de desenvolvimento vocacional, a saber: cristalização, especificação e atualização (Savickas, 2002). A primeira corresponde a um momento provisório em que o sujeito reflete e busca conhecer onde se encontra na sociedade (Savickas, 2002). A segunda acontece quando os sujeitos já possuem uma inclinação profissional que lhes permite escolher um possível

caminho (Savickas, 2002). Por último, o sujeito deve começar a desenvolver ações que o auxiliem na efetivação da sua escolha profissional (Savickas, 2002).

Em seguida ocorre a fase de estabelecimento, que é quando o sujeito está na fase adulta (25 até os 44 anos). Nessa fase ocorrem os processos de estabilização, consolidação e avanço pessoal e profissional (Ambiel, 2014). Dessa forma, verifica-se o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que favorecem a conquista de uma posição profissional, tais como: assimilação da cultura, bons relacionamentos interpessoais, atitudes positivas, desempenho satisfatório (Ambiel, 2014; Rocha, 2020). Essas atitudes e comportamentos são desenvolvidos com a finalidade de estabelecer-se na função ou no cargo desempenhado (Rocha, 2020). Posteriormente, após o alcance do estabelecimento, inicia-se a fase da manutenção (45 anos até os 65), período em que o sujeito busca manter-se na posição conquistada ao longo da carreira, por meio da inovação e do conhecimento das demandas e recursos atuais ligados à área profissional (Ambiel, 2014; Rocha, 2020).

Por fim, a fase de desengajamento ou declínio (após os 65 anos) envolve o processo de desaceleração, saída ou transferência da carreira (Ambiel, 2014; Rocha, 2020). Segundo Ambiel (2014), essa fase envolve o processo de desacelerar a rotina, da busca de novos interesses, atividades que preencherão o tempo do sujeito. Dessa forma, essa fase compreende uma transformação do foco profissional no desenvolvimento de capacidades, aplicação ou dedicação desses conhecimentos em outros âmbitos da vida pessoal e/ou profissional (Hartung, 2013). Assim, as capacidades produzidas na trajetória profissional são realocadas em carreiras diferentes, com ou sem ligação com a carreira anterior, em atividades voltadas para família, espiritualidade, comunidade, lazer e outros (Hartung, 2013).

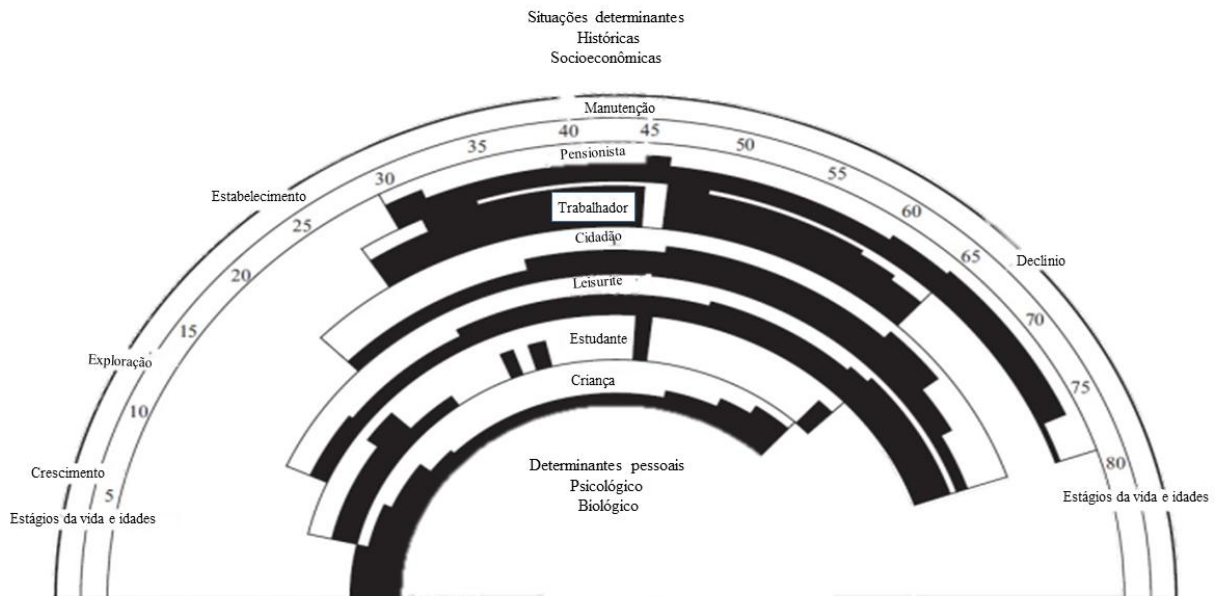
Dessa forma, conforme Super (1980), as pessoas, durante a vida, desenvolverão diversos papéis, os quais podem se iniciar na infância ou na aposentadoria. Segundo o autor, em alguns momentos, os sujeitos exercem um único papel, como ser um recém-nascido, e, em outros momentos, diversos papéis, como filho (a), pai/mãe, cônjuge, profissional. Dessa forma, de acordo com Ambiel (2014) e Super (1980), durante a vida profissional no *Life Span/Life Space*, as pessoas irão vivenciar desafios, os quais se enquadram em nove papéis. Esses são apresentados em linha cronológica pelo autor, a saber: criança – incluindo filho (a); estudante; engajado em atividade de lazer – o autor sugere o termo *Leisurite*, por entender que nenhum termo padrão está disponível para descrever o cargo e o papel de quem exerce atividades de lazer, incluindo ociosidade; cidadão; trabalhador – incluso desempregado; cônjuge; dono (a) de

casa; pai/mãe; pensionista (Super, 1980). Salienta-se, no entanto, que nem todas as pessoas desenvolverão todos os papéis imaginados, devido a alterações na vida e à própria morte (Super, 1980).

Além disso, segundo Ambiel (2014) e Super (1980), quatro são os cenários em que esses papéis são exercidos: casa; comunidade; escola/faculdade/universidade e ambiente de trabalho. Existem outros cenários, como igreja e clubes, que vão além dos quatro cenários (Super, 1980). Da mesma forma que os papéis, algumas pessoas passarão por esses cenários e outras não, a depender dos desdobramentos da vida (Ambiel, 2014; Super, 1980). Ademais, conforme Ambiel (2014), os papéis e cenários estão relacionados, já que os aqueles são respostas às demandas destes, porém de forma interdependente entre eles.

Para apresentar a dinamicidade da relação das etapas da vida humana com a vida profissional e os diferentes papéis do sujeito, foi desenvolvido o arco-íris de carreira que apresenta conjuntamente o *Life Span/Space*, no qual existem faixas que indicam as tarefas desempenhadas pelos sujeitos em determinados momentos da vida, conforme a característica dos maxiciclos e miniciclos de carreira (Ambiel, 2014). Assim, afirma Rocha (2020), o *Life Space*, ou dimensão latitudinal do Arco-íris de Carreira, consiste na situação social na qual o sujeito está inserido. Segundo o autor, cada sujeito exerce diversos papéis simultaneamente ao longo da vida. Por outro lado, o *Life Span*, ou dimensão longitudinal do Arco-íris de Carreira, aborda as diversas etapas temporais que circundam a vida humana desde o momento do nascimento e como cada fase da vida transforma e desenvolve as pessoas para o exercício dos diferentes papéis (Rocha, 2020).

Figura 1 - Modelo Arco-Íris da Vida e Carreira



Fonte: Super et al. (1996, p. 127)

O início do século XXI trouxe alterações no mundo do trabalho, com os avanços das tecnologias de informação que alteraram as relações de trabalho, tornando a vida profissional menos previsível e instável (Savickas et al., 2009). Essas mudanças exigiram que os trabalhadores estivessem constantemente aprendendo e adaptando-se às transformações sociais (Savickas et al., 2009). Assim, o contexto social passou a ser determinante na carreira profissional, por influenciar os comportamentos dos sujeitos.

Diante desse cenário era necessária uma teoria que compreendesse a carreira como algo construído durante toda a vida do trabalhador. Desse modo, a Teoria da Construção de Carreira (TCC), uma proposta de Mark L. Savickas surge como resposta a essa demanda, uma contribuição para o desenvolvimento dos estudos de carreira (Rocha, 2020).

2.3.2 Teoria da Construção de Carreira (TCC)

A abordagem teórica proposta por Mark L. Savickas representou um avanço nos estudos sobre carreira, visto que considera a carreira como um processo construído individual e socialmente por meio dos significados dos sentidos atribuídos às experiências profissionais (Savickas, 2013). Para Rocha (2020), a TCC se preocupa com a capacidade dos sujeitos de se desenvolverem, de se adaptarem e de se integrarem ao ambiente. Segundo a autora, a teoria

considera os elementos contextuais, sociais, ambientais que demandam atuações diferentes dos sujeitos. Isso a partir de certas expectativas inerentes a cada papel (Rocha, 2020). Assim, a TCC é uma metateoria que avança os conhecimentos apresentados pelas teorias desenvolvimentistas por meio do construcionismo social (Savickas, 2005).

Desse modo, segundo Ancillotti (2021) e Savickas (2005), os sujeitos constroem suas carreiras ao atribuírem significados ao comportamento vocacional e às experiências profissionais. Logo, a carreira é entendida como mais que os registros concretos, como por exemplo os certificados; a carreira é abstrata e desenvolvida aos poucos durante as trajetórias profissionais dos sujeitos ao longo da vida (Savickas, 2013). Ademais, de acordo com Duarte (2009), a carreira deixa de estar vinculada à organização em que se trabalha e à dependência dessa para seu desenvolvimento e passa a ser compreendida de forma mais abrangente, pelo conjunto de experiências desenvolvidas nos locais onde se trabalhou e nos significados construídos e reconstruídos durante o processo. Dessa forma, para a autora, as teorias anteriores que buscavam compreender a carreira profissional eram insuficientes, visto que estavam atreladas à ideia de uma carreira vinculada a uma organização e não no caminho desenvolvido pelo sujeito (Duarte et al., 2010).

Diante disso, pode-se pensar por dois pontos de vista: uma visão objetiva, que entende a carreira como a sequência de ocupações profissionais, e outra subjetiva, que se refere às experiências dos sujeitos, os quais produzem significados (Savickas, 2013). Assim, a teoria volta-se para a carreira subjetiva e seu foco na construção de sentidos pela trajetória de vida (Rocha, 2020). Segundo Savickas (2002), a carreira é o comportamento profissional que se desenvolve ao longo dos anos. O autor afirma ainda que a diferença da visão objetiva de carreira para a da TCC é que a teoria percebe a carreira como um processo reflexivo e não como um comportamento em si. Assim, cada sujeito possui, a partir de sua trajetória, suas reflexões, uma história de carreira (Savickas, 2002).

Ademais, para Duarte (2009), a carreira é o resultado de diversos processos dinâmicos vinculados à memória, às experiências e às expectativas futuras, os quais constituem um tema de vida. Desse modo, conforme a autora, a carreira não é algo estático, mas continuamente passa por transformações e adaptações relativas à vida dos trabalhadores, e não o contrário. Ademais, a TCC é voltada para o interpretativismo, negociações dos significados e as interações sociais (Rocha, 2020). Desse modo, para Savickas (2013), a TCC volta-se para os processos psicossociais que constroem os sujeitos, orientam-nos atribuindo sentido e significado para suas

carreiras. Conforme o autor, a construção da realidade é realizada por meio dos sujeitos, a partir do desenvolvimento de capacidades, habilidades internas e ambientais.

Segundo Savickas (2013), os objetivos de carreira são entendidos como a sequência de ocupações que o sujeito possui desde a infância até o momento da aposentadoria. Segundo o autor, o período de tempo entre a saída de uma posição profissional para outra é entendido como transição de carreira, conforme discutido anteriormente. Dessa forma, a transição de carreira pode ocorrer de forma voluntária ou involuntária – por promoções, rebaixamentos, desemprego entre outras causas – e leva os indivíduos a mudarem de papéis continuamente (Savickas, 2003, 2013). Essas situações podem gerar traumas de carreira, que são os fatos negativos de transição de carreira, violações de contratos etc. (Savickas, 2013).

A TCC considera as vivências profissionais como parte de um todo que compõe a vida humana, sendo uma forma de conexão social (Saldanha, 2013; Savickas, 2005). Além disso, a TCC amplia o entendimento sobre a carreira enquanto construção da vida dos sujeitos nos diversos papéis, profissionais e pessoais (Savickas et al., 2009). Nesse contexto, a abordagem desenvolvida por Savickas, denominada *Life Design*, abrange o entendimento e o gerenciamento dos papéis sociais desenvolvidos pelos sujeitos (Saldanha, 2013). Segundo Alessandri (2019), a abordagem possui uma visão contemporânea sobre a carreira, considerando as mudanças ocorridas no entendimento e na vivência profissional.

Ademais, de acordo com Ambiel (2014), a teoria é composta por três dimensões: personalidade vocacional, temas de vida e adaptabilidade de carreira. A primeira relacionada aos interesses e capacidades dos sujeitos em realizar atividades que futuramente podem tornar-se uma atividade laboral (Rocha, 2020). A dimensão “Temas de vida” engloba as preferências profissionais enquanto um processo que reforça autoconceitos e estimula o desenvolvimento pessoal (Rocha, 2020). Assim, o trabalho é o resultado de múltiplas escolhas que o indivíduo realiza por meio do autoconceito. A dimensão “Adaptabilidade de carreira”, por sua relevância para a presente tese, será discutida no próximo tópico.

Salienta-se que os procedimentos da pesquisa na perspectiva da TCC buscam conhecer os processos da construção de carreira por meio das narrativas, da trajetória de carreira, da memória de momentos que contribuíram para que fossem bem sucedidos. Assim, essa percepção sobre carreira considera que os sujeitos são resultados de elementos contextuais – familiar, social, cultura etc. – e elementos pessoais – características, interesses, valores etc. – (Rocha, 2020). Desse modo, as articulações das histórias contadas revelam a identidade e os

significados, denominados temas de vida, por meio da repetição de padrões temáticos que permitem a compreensão das tramas ocupacionais (Rocha, 2020).

Dessa forma, Duarte e outros (2010) criticam a visão em etapas ordenadas da vida, como apontavam outras teorias e abordagens de estudo. Os autores chamam a atenção para o elemento contexto, que é relevante ao se pensar em carreira. Ainda segundo os autores, este está em constante mudança e as teorias devem ser capazes de abarcar essa particularidade. Diante das mudanças do mundo do trabalho, as diferentes formas de atuação profissional não permitem mais falar em desenvolvimento de carreira ou orientação vocacional, mas sim em trajetórias de carreira (Duarte et al., 2010). Declaram Duarte e colaboradores (2010) que as carreiras são construídas pelos processos de decisão vividos através do autoconceito – representação mental de si mesmo (Super, 1980).

Desse modo, os miniciclos, conforme dito anteriormente, idealizados por Savickas (2013), definidos transversalmente, possuem a mesma nomenclatura e tarefas dos maxiciclos, a lembrar: crescimento, alterado para orientação; exploração; estabilização; gerenciamento e desengajamento. A primeira etapa, orientação, corresponde a atividades exploratórias que formarão a identidade profissional, ajuste entre os interesses pessoais e profissionais. A segunda etapa, exploração, é relativa à busca por informações sobre o mundo do trabalho compatíveis com os valores do sujeito. Estabelecimento é a terceira etapa e envolve o sujeito estar estável ou desejar ficar estável dentro de campo do trabalho. A quarta etapa, gerenciamento, é o esforço feito para a manutenção na posição ocupada, através da contínua busca de formação e atualização profissional. A última etapa, desengajamento, é relativa ao momento de preparação para a saída ou transição para outra carreira.

Salienta-se que as etapas apresentadas estão em uma ordem didática; no entanto, podem ocorrer de forma variável e contínua ao longo da vida profissional (Pegoretti, 2021; Savickas, 2013). Por essa razão, segundo Savickas (2013), os miniciclos não apresentam qualquer relação com idade ou tempo de duração de cada estágio/etapa. Desse modo, conforme o autor, nos miniciclos não há indicação etária, mas sim a possibilidade de cada etapa ocorrer a qualquer momento e por tempo indeterminado. Conseqüentemente, a partir das contribuições de Savickas com os miniciclos, o foco deixou de ser a faixa etária, passando a recair sobre as influências sociais, ambientais e do mundo do trabalho (Savickas, 1997).

No entanto, apesar de a teoria indicar, de forma geral, que todos os sujeitos possuem uma carreira, essa não é uma verdade absoluta. O próprio Savickas (2013) indica que a noção

de carreira é uma realidade para poucos trabalhadores; muitos não possuem a chance de pensar ou de desenvolver uma carreira. O que se aborda neste estudo é a carreira de forma geral, independentemente da consciência de carreira dos sujeitos. Conforme apresentado anteriormente, as contribuições de Mark L. Savickas para os estudos de carreira são indicadas pelos avanços em conceitos, de forma específica na contribuição sobre adaptabilidade de carreira.

2.3.3 Processo de adaptação e adaptabilidade de carreira

O processo de construção de carreira desenvolve-se durante toda a vida de uma pessoa através dos pensamentos e comportamentos vocacionais, que compelem os sujeitos a uma escolha profissional (Savickas et al., 2018; Šverko & Babarović, 2018). Dessa forma, o processo de adaptação retrata a interação de características pessoais estáveis, capacidades psicológicas, comportamentos de carreira, que são facilitados pelas capacidades psicológicas e traços pessoais dos sujeitos (Šverko & Babarović, 2018). Esse processo acontece didaticamente por meio de quatro dimensões, a saber: adaptatividade (*adaptativity*); adaptabilidade (*adaptability*); respostas adaptativas (*adapting*) e adaptação (*adaptation*) (Savickas et al., 2018; Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018). Essas dimensões juntas formam uma sequência ideal para fazer transições ocupacionais, tendo como base os estudos sobre a TCC (Savickas et al., 2018).

Ressalta-se que o entendimento do processo de adaptação foi sendo desenvolvido por meio de um processo de reestruturação e pensamento, principalmente entre o período de 1940 a 1990 (Ambiel, 2014). Dentre os autores que contribuíram para o desenvolvimento e para as transformações relativas ao tema está Mark L. Savickas, em sua contribuição para a conceituação, compreensão e delimitação teórica (Ambiel, 2014). Assim, a ideia de que as pessoas deviam desenvolver uma “maturidade vocacional” ao longo da vida foi sendo substituída pela de desenvolver “adaptabilidade de carreira” (Savickas, 1997).

O termo adaptabilidade de carreira foi confeccionado por Super e Knasel (1981), sendo compreendido como a capacidade de as pessoas se adaptarem às mudanças na vida laboral. Esse foi aprimorado por Savickas (2005, p. 51), que o denominou como “um construto psicossocial que denota a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas do desenvolvimento

vocacional, atuais e antecipadas, como transições ocupacionais e traumas pessoais”. O autor entende que o conceito de adaptabilidade aborda a capacidade de os sujeitos serem aptos a se adaptarem às mudanças da tarefa em vez da noção de maturidade (Savickas, 1997).

Por essa razão, a noção de *continuum* é mais assertiva, ao indicar que o sujeito necessita estar continuamente preparado para as novas situações e demandas da vida profissional (Ambiel, 2014). Ademais, a adaptabilidade refere-se às capacidades necessárias para enfrentar as mudanças que ocorrem no trabalho e nas condições laborais (Ancillotti, 2021). Desse modo, pode ser entendida como a capacidade de preparar-se para as possíveis situações e para os imprevistos do trabalho (Savickas, 1997). Dessa maneira, segundo Savickas (2005), adaptabilidade de carreira consiste na capacidade dos trabalhadores em realizarem bem as suas atividades com base nos conhecimentos pregressos. Portanto, descreve o desenvolvimento humano, nas diversas etapas que o constituem de modo heterogêneo (Super & Knasel, 1981).

Assim, as carreiras não são encontradas, mas construídas por meio de escolhas feitas ao longo da vida, as quais revelam autoconceitos manifestos nos diversos papéis de trabalho. Por essa razão, posteriormente, entendeu-se que a adaptabilidade de carreira é um construto psicossocial, em que os indivíduos possuem a prontidão e os recursos para atuar nas atividades de desenvolvimento de carreira, transições ocupacionais e traumas (Savickas, 2013). Conseqüentemente, a adaptabilidade está presente nas diversas etapas da vida humana, começando pela exploração das possibilidades, formação dos interesses até a aposentadoria e as repercursões psicossociais (Savickas, 1997). Desse modo, a abordagem engloba atitudes de planejamento, exploração de si, ambiente e tomada de decisão (Savickas, 2013).

Diante da relevância do conceito de adaptabilidade para os estudos sobre carreira, o conceito continuamente passa por refinamentos (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012). Didaticamente, essas diferenças e refinamentos são apresentados por meio de quatro dimensões mencionadas anteriormente, que são derivadas do prefixo *adapt* (termo em inglês), que em sua origem significa ajustar, os quais formam uma sequência; o processo de adaptação (Savickas et al., 2018; Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018). Recordar-se que são quatro as dimensões do processo de adaptação: adaptatividade; adaptabilidade; respostas adaptativas e adaptação (Savickas et al., 2018; Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018).

A dimensão da adaptatividade é relacionada a traços de personalidade, referentes à disposição e à prontidão para o enfrentamento das mudanças organizacionais (Ambiel, 2014; Savickas et al., 2018; Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018). Essa característica

permite responder as situações do trabalho de forma a equilibrar as demandas internas com as do ambiente organizacional (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012). Segundo Šverko e Babarović (2018), a adaptatividade tem como finalidade responder às demandas relativas ao desenvolvimento vocacional, às transições ocupacionais e aos traumas de trabalho. Dessa forma, essa dimensão favorece a progressão para a adaptabilidade de carreira (Šverko & Babarović, 2018).

Por sua vez, a adaptabilidade de carreira é a habilidade de se adaptar às mudanças e ajustar-se às situações (Rocha, 2020; Savickas, 1997). Segundo Rocha (2020), a adaptabilidade envolve os recursos adquiridos (escola, experiência) e habilidades adaptativas (interações sociais, contingências e os papéis exercidos). Dessa forma, trata-se de um processo regulatório das competências psicossociais para a adaptação ao contexto social e profissional (Savickas & Porfeli, 2012). Portanto, é um construto psicossocial, capacidade dos sujeitos de enfrentarem as tarefas, transições e traumas ocasionados pelo trabalho, de forma antecipatória ou situacional (Savickas & Porfeli, 2012). Ademais, uma das contribuições da TCC para o avanço dos estudos de carreira por meio da adaptabilidade de carreira é considerar a imprevisibilidade do mundo do trabalho (Saldanha, 2013). Assim, a adaptabilidade promove a autonomia, o bem-estar e a satisfação (Hirschi, 2009).

Destacam-se quatro dimensões da adaptabilidade, a saber: preocupação (*concern*), curiosidade (*curiosity*), controle (*control*) e confiança (*confidence*) (Alessandri, 2019; Ambiel, 2014; Savickas, 2005). Essas dimensões também são conhecidas pela denominação de 4C's devido às iniciais das palavras em inglês. Segundo Alessandri (2019), Ambiel (2014) e Savickas (2005), a primeira dimensão, preocupação, indica a preocupação com o futuro relacionado ao trabalho. Para Savickas (2005), essa dimensão caracteriza-se por uma reflexão sobre o futuro da carreira, sendo a mais importante da adaptabilidade. Para o autor, indivíduos adaptativos são caracterizados por estarem preocupados com o futuro como trabalhadores, por aumentarem seu controle sobre sua trajetória profissional, por explorarem as possibilidades da profissão e por confiarem fortemente em sua capacidade de atingir seus objetivos.

Além disso, conforme Savickas e Porfeli (2012), apresentam sentimentos positivos, certo grau de esperança sobre o futuro da carreira (Hartung & Cadaret, 2017). Conseqüentemente, produzem uma visão otimista sobre o futuro e uma disposição por encontrar alternativas para preparar-se para ele por meio de metas, planos etc. (Savickas, 2005). Por outro lado, quando essa dimensão é ausente, existe a possibilidade de haver indiferença, pessimismo,

emoções negativas, falta de planejamento e de ambição – maus comportamentos relativos ao futuro profissional (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005).

A segunda dimensão, controle, está relacionada à busca por aumentar o controle pessoal sobre o futuro vocacional (Savickas, 2005). Além disso, envolve a percepção da capacidade de construir, de influenciar a carreira através da busca ativa por oportunidades, um movimento espontâneo para o desenvolvimento da carreira (Savickas, 2005). Assim, os sujeitos tornam-se responsáveis por automoldar-se aos ambientes, de forma a enfrentar as situações por meio da autodisciplina, do esforço e da persistência (Savickas & Porfeli, 2012). O controle envolve uma atitude decisiva sobre a formação – comportamento que favorece a autonomia individual e a autoconfiança (Hartung & Cadaret, 2017). A falta da dimensão de controle pode ser percebida como uma incerteza quanto à direção profissional, como um retardamento do desenvolvimento das capacidades profissionais, procrastinação (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005).

Curiosidade corresponde à habilidade de pensar e de preparar-se para os diversos cenários futuros de carreira (Alessandri, 2019; Ambiel, 2014; Savickas, 2005). Segundo Savickas (2005), essa dimensão envolve a exploração entre as capacidades presentes no indivíduo e as demandas do mundo do trabalho. A presença da dimensão curiosidade compele o sujeito a buscar informações, a identificar as oportunidades que existem e que existirão para a carreira, a fim de auxiliar na tomada de decisão a respeito dela (Savickas, 2005). Por outro lado, quando essa dimensão não está presente, é possível o desenvolvimento de uma visão irrealista da vida profissional e das expectativas de futuro (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005).

A dimensão confiança refere-se ao processo de sentir-se capaz de superar as adversidades profissionais (Alessandri, 2019; Ambiel, 2014; Savickas, 2005) e à convicção da capacidade de ser bem-sucedido no processo de adequação às demandas do mundo do trabalho (Savickas, 2005). Nessa dimensão, acredita-se na autoeficácia, na autoeficiência, na realização dos planos, nas demandas do mercado de trabalho, nos sentimentos de igualdade com os demais, na consciência da capacidade (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). A ausência dessa dimensão pode ser percebida pela inatividade, pelo medo de realizar as ações necessárias por não crer ser capaz (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). Logo, essa dimensão é relevante para o desenvolvimento das tarefas da carreira, para o enfrentamento da transição de carreira e os traumas pessoais (Savickas, 2005).

Por outro lado, a terceira dimensão do processo de adaptação, as respostas adaptativas, consistem na capacidade de dominar as tarefas, lidar com transições e enfrentar as contingências do mundo do trabalho (Savickas & Porfeli, 2012). Além disso, as respostas adaptativas são comportamentos que abordam a mudança das condições de carreira e a tomada de decisões ocupacionais (Šverko & Babarović, 2018). Tais decisões envolvem a trajetória de construção de qualificações e de experiência necessárias para a transição de carreira, como: da escola para o mundo do trabalho (Savickas, 2018). Outrossim, também são aspectos das respostas adaptativas: o planejamento de carreira, a exploração de carreira, a autoeficácia na tomada de decisões de carreira e a adaptação de decisões de carreira (Šverko & Babarović, 2018).

Ressalta-se que, segundo Ambiel (2014) e Savickas (2013), as respostas adaptativas são sustentadas pelos cinco conjuntos de comportamento que compõem os miniciclos de carreira, apresentados anteriormente, quais sejam: orientação, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento. Assim, durante a vida profissional, as respostas adaptativas são construídas por meio da vivência desse conjunto de comportamentos, os quais, de acordo com Ambiel (2014) e Savickas (2013), podem se repetir periodicamente, mediante o estímulo ambiental, na interação entre os sujeitos e o ambiente. Dessa forma, as respostas adaptativas se apresentarão conforme as demandas relativas às contingências que cercam a trajetória profissional do sujeito (Savickas et al., 2018; Šverko & Babarović, 2018).

Por fim, a última dimensão é a adaptação que, segundo Šverko e Babarović (2018), envolve a interação de características pessoais, capacidades psicológicas, comportamentos de carreira e resultados, processo de implementação de diversas transições que equilibram as necessidades internas e as oportunidades externas (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012). Esse equilíbrio é desenvolvido com base na percepção de sucesso, de desenvolvimento e de satisfação (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012). Dessa forma, a adaptação é o resultado do processo, onde acontece a adequação entre a posição individual do sujeito e a posição ocupacional, manifestada através da satisfação e da estabilidade na carreira (Savickas et al., 2018).

Figura 2 - Processo de Adaptação



Fonte: Autoria Própria

Portanto, o processo de adaptação de carreira propõe que a adaptatividade promova a adaptabilidade de carreira que forma as respostas adaptativas, levando à adaptação (Šverko & Babarović, 2018). Essa relação é evidenciada por Savickas e colaboradores (2018) e Šverko e Babarović (2018) em seus estudos quantitativos, que demonstram que os efeitos das respostas adaptativas são mais bem verificados tendo a adaptabilidade de carreira como elemento conjunto. Dessa forma, as alterações do conceito de adaptabilidade, anteriormente entendido como único, ampliam-se abarcando outras nuances de carreira (Ambiel, 2014). Dentre os quatro termos derivados do *adapt*, nesta tese, maior ênfase foi dada a respostas adaptativas e à adaptabilidade de carreira dentro dos processos de adaptação, dado o potencial contributivo para a investigação das influências do contexto, envelhecimento docente na pós-graduação, na construção de carreira.

Posto isto, ressalta-se que a TCC, enquanto teoria norteadora, permite que o contexto e as trajetórias de cada profissional sejam analisados no processo de construção da carreira, por meio das particularidades dos contextos distintos que formam os campos profissionais. Assim, a teoria auxiliou no debate sobre o impacto do envelhecimento na carreira docente na pós-graduação ao desvelar as realidades profissionais específicas que auxiliam na compreensão da realidade ampla da docência.

Compreender os efeitos do envelhecimento docente para os professores que atuam na pós-graduação é a motivação deste estudo, por meio da reflexão proveniente dos temas aqui discutidos teoricamente. No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos que permitirão atender a essa motivação.

3 MÉTODO

3.1 TIPO DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa tem sua origem no termo grego *methodos*, que quer dizer, aproximadamente, o caminho para atingir a meta (Kvale, 2007). Desse modo, a partir de uma pergunta de pesquisa, os caminhos metodológicos necessários para obtenção da resposta são definidos (Gil, 2019; Günther, 2006). Assim, esta tese compreende que seu objetivo de pesquisa (a relembrar: compreender de que modo o envelhecimento influencia na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes na pós-graduação) trata-se de um estudo qualitativo. Este abrangerá a percepção dos docentes sobre as temáticas que envolvem o problema de pesquisa, envelhecimento, trabalho docente na pós-graduação, os quais podem ser investigados por meio dos sentidos e significados manifestos nas falas dos pesquisados.

Isso posto, a pesquisa qualitativa busca compreender e refletir sobre as relações individuais e sociais que envolvem o fenômeno estudado (Godoy, 1995; Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Para tal, volta-se para os elementos não probabilísticos, a fim de atingir seu objetivo (Gil, 2019; Godoy, 1995). Desse modo, o interesse está no aprofundamento das relações grupais, na compreensão dos contextos, significados e razões das coisas (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Portanto, segundo Fraser e Gondim (2004), as ações humanas são dotadas de intenção e reflexividade, as quais não podem ser completamente medidas ou mensuradas através de mecanismos quantitativos.

Por estas razões, nesta tese, realizou-se um estudo de corte transversal, sendo a sua tipologia qualitativa será utilizada como guia para a realização da escolha dos instrumentos de coleta e de análise dos dados a serem produzidos, conforme apresentado nos tópicos posteriores.

3.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS* DE PESQUISA

O estudo foi feito com 24 professores de uma Instituição de Educação Superior Pública da Região Sudeste, atuantes em programas de pós-graduação com mestrado, mestrado e

doutorado *strictu sensu*; logo, diversas áreas de conhecimento compuseram o *corpus* de pesquisa. Os professores pertenciam aos campi da instituição. A forma de participação foi no modo presencial, na instituição ou local escolhido por comum acordo. No entanto, foi ofertado aos docentes dos campi a possibilidade de participar virtualmente do estudo, visto entender-se que esse recurso permitiria que os docentes que se encontrassem impossibilitados de atenderem à pesquisadora presencialmente, por quaisquer razões, também compusessem o estudo.

Outro critério de seleção dos participantes foi a idade: docentes com idade igual ou superior a 55 anos. Ademais, os professores devem ter lecionado na pós-graduação em sala de aula ao menos um semestre do último quadriênio. Além disso, os docentes devem estar orientando ao menos um aluno da pós-graduação, independentemente se mestrado ou doutorado. A atuação na graduação nos cursos da respectiva lotação do professor ou outros cursos não é requisito de participação, mas será considerada desde que acrescida da atuação em um programa de pós-graduação.

Todos os docentes participantes tiveram que assinar ou manifestar aceite (no caso dos participantes no formato virtual, via formulário próprio com a possibilidade de realização de *download* do documento) em participar do estudo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dessa forma, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UFES, via Plataforma Brasil, parecer nº: 6.481.076 de 2023. E a coleta dos dados ocorreu mediante aprovação.

O contato aconteceu via *e-mail*: cada professor foi contatado ao menos três vezes, com intervalos entre os contatos de 7 e 15 dias respectivamente. Dessa forma, ao total, foram enviados 720 *e-mails* de convite para colaborar com o estudo, no período de 16 de novembro de 2023 a 26 de novembro de 2024.

A seleção para o envio do convite foi feita por meio do currículo *lattes* para delimitação etária – foram selecionados os docentes que ingressaram na graduação antes de 1987(8), visto que a idade para ingresso médio na universidade é de 18 anos ($18+37=55$). Somado a esse critério numérico, realizou-se a análise visual dos docentes individualmente pelo *lattes*, todos os docentes participantes de programas de pós-graduação da instituição de ensino superior tiveram seus *lattes* visualizados e passaram pelo critério visual e numérico.

Salienta-se que a escolha da idade de 55 anos para a seleção dos participantes, tem como base outros estudos que utilizaram a idade de 45 até 50 anos (Kai, 2019, Cau-Bareille, 2014;

Sato et al., 2017; Cepellos & Tonelli, 2017). Os autores citados observaram que a proximidade com o período de direito à aposentadoria e o início e/ou reforço de manifestação de aspectos físicos, sociais e intelectuais característicos do envelhecimento traziam alterações na vida pessoal e profissional dos sujeitos nessa faixa etária. Logo, este estudo buscou expandir o conhecimento sobre o assunto, utilizando uma faixa etária além das já utilizadas, por entender ainda que se trata de um marco temporal mais próximo da idade de requisição da aposentadoria e do período de manifestações decorrentes do envelhecimento explícitas em suas diversas dimensões.

Ademais, segundo Kai (2019); Cau-Bareille (2014); Sato et al. (2017) e Cepellos e Tonelli (2017), a partir dos 50 anos torna-se mais evidente para os outros e para o próprio sujeito os declínios ligados ao envelhecimento, físico e socialmente. Assim, o objetivo do uso desse corte temporal foi contribuir com a área de conhecimento ao ampliar o corte temporal já utilizado e também para garantir o acesso à percepção dos trabalhadores em fase de transição etária sobre atuação profissional durante o processo de envelhecimento, aqui especificamente na docência.

Salienta-se também que a decisão pela não utilização de sistemas de ampla comunicação em massa da instituição de ensino para o envio dos convites da pesquisa teve como balizador a impossibilidade da pesquisadora de atender ao número expressivo de participantes conjuntamente, o que poderia acarretar no desestímulo de participar do estudo, esquecimentos e prejudicar a qualidade da realização dos procedimentos de coleta abaixo narrados.

Assim, dentre os convidados para participar, 31 docentes manifestaram interesse, sendo 55,6% mulheres com média etária de cinquenta e seis anos, 77,8% da etnia branca, 74,1% com pós-doutorado. Todos os docentes que responderam ao formulário de convite deixaram fontes de contato e a sugestão de duas datas para a realização dos procedimentos de coleta.

Todos os respondentes foram contatados pela pesquisadora no prazo de 12 horas, com a confirmação da data e do local do primeiro encontro. Na ocasião, foi enviado ao participante o *link* de outro formulário, no qual havia o TCLE apresentado por extenso e a solicitação de confirmação do aceite em participar do estudo; e, mediante o envio do formulário, independente do aceite, o participante visualizava na tela um *link* de acesso ao TCLE para *download*. Após esse procedimento, houve 6 desistências, que consistiram em não comparecimento à entrevista agendada. Todos os docentes que manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa

recebiam, um dia antes da entrevista, presencial ou virtual, um *e-mail* de lembrete com as informações de data e local.

Apesar disso, existiram não comparecimentos e a busca ativa dos desistentes para verificar a razão da saída, porém não houve retorno a esse último contato por parte dos professores até a data do depósito desta tese. Após a sinalização do interesse em participar do estudo, todos os docentes foram submetidos aos procedimentos de coleta de dados; a saber: entrevista com aplicação da técnica da linha do tempo e entrevista semiestruturada, seguida de entrevista de autoconfrontação simples, decorridos 10 dias da primeira entrevista.

Dessa forma, participaram do processo completo da pesquisa, o que inclui dois procedimentos de entrevistas, 24 docentes, equivalendo a 48 entrevistas realizadas, com intervalo entre o primeiro procedimento de entrevista e o segundo de 10 dias em média. Cada entrevista durou em média 1 hora e 3 minutos, totalizando por participante o tempo médio de colaboração de 2 horas e 6 minutos. No total, foram gravadas 49 horas e 54 minutos de áudio, o que representou 304.125 palavras transcritas.

O procedimento de transcrição durou em média 249 horas e 20 minutos, o que inclui preparação dos áudios para o *software transcriptor* de transcrição, transcrição pelo *software*, audição das gravações para correção da transcrição e audição e finalização dos textos para análise individualmente pela pesquisadora. Assim, os professores de pós-graduação participantes eram de diferentes programas, os quais receberam codinomes, a fim de manter o anonimato, conforme garantido e de acordo com o TCLE.

Segue abaixo um quadro com a caracterização dos participantes, formulado a partir de informações sociodemográficas autopreenchidas no formulário de aceite do estudo. Outras informações sobre o processo de identificação dos participantes são explicadas posteriormente.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes

(Continua)

Codinomes	Idade	Sexo	Etnia	Escolaridade	Estado Civil	Município	Vínculo	Tempo de carreira
Alfredo	68	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Colaborador	20
Andrea	58	Feminino	Branco	Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	15
Bárbara	63	Feminino	Branco	Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	15
Bruno	60	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	25
Carlos	56	Masculino	Branco	Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	20
Daniela	58	Feminino	Pardo	Pós-Doutorado	Divorciado	Vitória	Permanente	10
Danilo	70	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	25

Quadro 2 - Caracterização dos participantes

(conclusão)

Codínomes	Idade	Sexo	Etnia	Escolaridade	Estado Civil	Município	Vínculo	Tempo de carreira
Demir	59	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Divorciado	Vitória	Permanente	30
Diana	73	Feminino	Pardo	Doutorado	Divorciado	Vitória	Permanente	25
Felipe	65	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Alegre	Permanente	30
Fernando	55	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vila Velha	Permanente	25
Hortência	65	Feminino	Branco	Doutorado	Solteiro	Vitória	Permanente	5
Karine	56	Feminino	Pardo	Pós-Doutorado	Viúvo	Vitória	Permanente	7
Marília	56	Feminino	Branco	Doutorado	Casado	Vitória	Colaborador	5
Mônica	60	Feminino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	20
Natália	62	Feminino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	20
Nayara	58	Feminino	Branco	Pós-Doutorado	Divorciado	São Mateus	Permanente	20
Nilda	73	Feminino	Branco	Doutorado	Casado	Vila Velha	Permanente	30
Rita	65	Feminino	Branco	Pós-Doutorado	Solteiro	Vitória	Permanente	20
Roberta	57	Feminino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	8
Samuel	59	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vila Velha	Permanente	25
Sandra	70	Feminino	Negro	Pós-Doutorado	Solteiro	Vitória	Permanente	25
Talita	58	Feminino	Amarelo	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	15
Yago	58	Masculino	Branco	Pós-Doutorado	Casado	Vitória	Permanente	20

Fonte: própria

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A produção dos dados que permitiram desenvolver reflexões sobre o envelhecimento docente na pós-graduação partiu de uma perspectiva do método de História de vida. A história de vida faz parte das metodologias biográficas (Nogueira et al., 2017). Segundo Nogueira e outros (2017), trata-se de entrevistas, correlatos gravados ou não, sobre os acontecimentos da vida dos participantes, contados conforme a visão do próprio sujeito. Assim, a história de vida volta-se para o fato gerador do discurso narrado (Barros & Lopes, 2014).

Barros e Lopes (2014) afirmam que o método permite o acesso à vivência social dos envolvidos, seus efeitos na construção do indivíduo e da comunidade que o molda. De acordo com os autores, apesar de voltar-se para a história de um sujeito, esta revela os elementos constituintes de um coletivo que se manifesta nas ações desse único sujeito. Em razão disso,

pode ser pensada como um instrumento de historicidade, que permite adentrar-se, reviver e ressignificar os fatos que envolvem a vida compartilhada (Gaulejac, 1991).

Assim, demanda-se do participante que conte ao pesquisador sua história, conforme a sua percepção e na ordem que ele julgar mais adequada. Na fase do relato da história de vida, não há a preocupação com a veracidade lógica do que foi dito, mas importa-se com os sentidos que estão contidos na formulação do que foi dito (Barros & Lopes, 2014). O narrador organiza as situações conforme uma ordem consciente ou inconsciente da sua percepção sobre o que aconteceu, como aconteceu e o significado disso (Barros & Lopes, 2014). Segundo Barros e Lopes (2014), o processo é estimulado pela solicitação “conte-me a sua história”. O narrador ilustra as experiências verbalmente, o que desencadeia um processo de reflexão sobre os acontecimentos, atitudes e formas de pensar e agir por parte do narrador e do pesquisador, esse último reflete sobre o que ouve e a própria postura.

Neste estudo, a vida profissional é a parcela da história de vida do sujeito que foi investigada. Tendo em vista que o objetivo do estudo é a carreira do docente de pós-graduação, o foco principal que contribui para o entendimento da trajetória profissional é a que abrange sua vida adulta. Além disso, os demais momentos podem surgir brevemente na fala dos participantes, como elementos que compõem a vida do sujeito e, conseqüentemente, sua carreira profissional.

Desse modo, a fim de adentrar mais profundamente nas trajetórias profissionais dos participantes, o estudo utiliza a narrativa como um dos instrumentos de produção de dados, vinculada à pesquisa narrativa, técnica da linha do tempo/vida. Ademais, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e de autoconfrontação simples, conforme apresentado detalhadamente nos próximos subtópicos.

3.3.1 Narrativa

A pesquisa narrativa, segundo Gil (2019), é uma das mais antigas utilizadas e seu uso remonta aos anos 30, nos trabalhos da Escola de Chicago. Esse tipo de pesquisa tem como característica ser uma interação interna e externa, intensa e contínua com os fatos narrados (Santos, Fouraux, & Oliveira, 2019). Desse modo, esse tipo de pesquisa é recomendável quando

se deseja conhecer as experiências ou a história de vida de um único ou de pequeno grupo de indivíduos (Creswell & Clark, 2013).

A utilização da narrativa em pesquisas acontece de diversas formas, como tipologia da pesquisa, como instrumento principal ou complementar de coleta de dados (Cohen, Duberley, & Mallon, 2004; Rocha & Reis, 2020). Isso porque a narrativa, enquanto forma de manifestação, comunicação de experiências e vivências pessoais ou coletivas, permite a aproximação do fenômeno do estudo pela ótica de quem o vivenciou (Del Corso & Rehfuss, 2011; Rocha & Reis, 2020). Além disso, conforme Araújo (2021) e Del Corso e Rehfuss (2011), a narrativa apresenta as reflexões, interpretações e atribuições de significado do momento narrado. Nesta tese, a narrativa foi utilizada como instrumento de pesquisa complementar aos demais instrumentos de coleta.

Segundo Clandinin e Connely (2000), a análise feita por meio da narrativa segue três elementos, a saber: interação, continuidade e situação. O primeiro elemento refere-se a quando a interpretação dos dados passa pelas vivências do próprio pesquisador, que neste tipo de pesquisa não deve e não tem pretensão de ser neutra. Assim, há marcas de intencionalidade, propósito e pontos de vista do narrador e do pesquisador. É a interação entre esses que gera a narrativa (Clandinin & Connely, 2000). Outro elemento, segundo os autores, é a continuidade, que se volta para o aspecto temporal; as ações realizadas no passado e sua interpretação pelo narrador no momento presente. Ainda conforme os autores, a narrativa deve ser situacional, adentrar os locais e as atividades que compõem o fato contado e apresentar os sentimentos vividos e significados produzidos no sujeito participante.

Por isso, a narrativa contribuiu para abordar a trajetória de profissionais mais velhos, ao permitir a apresentação sem interrupção das vivências profissionais, segundo a cronologia do sujeito (Araujo, 2021). Dessa forma, a técnica da linha de tempo auxiliou o participante a desenvolver e a organizar seus pensamentos e a própria história de vida a partir de pontos relevantes ou marcantes vividos (Araujo, 2021; Nobre, 2019), conforme apresentado mais profundamente a seguir.

3.3.1.1 Linha do tempo

A história de vida enquanto metodologia de pesquisa qualitativa pode ser entendida por dois caminhos: a experiência vivida (*lived through life*) e a vida narrada (*narrated life*) (Adriansen, 2012). Conforme Goodson e Sikes (2001), a primeira concentra-se na informação formal da vida do sujeito e a segunda apresenta os fatos pela perspectiva do sujeito. Assim, o foco não está na exatidão dos fatos, mas na perspectiva do sujeito sobre esses fatos (Goodson & Sikes, 2001). Desse modo, na técnica da linha de tempo, a relevância do conteúdo está em como é relatado, no processo de construção da ordem dos fatos e no processo de interpretação desenvolvido durante a narração (Adriansen, 2012). Por essa razão, segundo Adriansen (2012), apesar de a representação gráfica de uma linha indicar uma organização temporal dos fatos, o compromisso não é com a exatidão cronológica, mas com a organização mental da narrativa.

Conforme mencionado, o instrumento consiste em uma representação gráfica que permite aos participantes criar uma ordem cronológica de acontecimentos de sua vida (Nobre, 2019). Por meio dessa demarcação na linha do tempo, é possível apresentar a narrativa dos fatos de forma ordenada, a qual pode se desdobrar em diversos outros acontecimentos não marcados (Araujo, 2021; Nobre, 2019). Como afirmam Araujo (2021) e Nobre (2019), a linha do tempo auxilia na organização mental da vida, a qual, durante o compartilhamento da história, pode sofrer alterações e através dessas produzir novas interpretações sobre as experiências apresentadas.

De acordo com Adriansen (2012) e Nobre (2019), a finalidade da técnica não é explicar o passado, mas produzir entendimento sobre a história de vida do sujeito e conduzir a novas interpretações sobre o futuro. Para tal, utilizou-se uma representação gráfica que permite ao participante visualizar o trajeto de sua vida ao longo do tempo ao estabelecer os marcos (Kolar, Ahmad, Chan, & Erickson, 2015). O papel onde a linha do tempo é traçada, segundo Adriansen (2012), serve como uma memória coletiva, na qual a história pode ser vista por ambos, pesquisador e pesquisado. O autor ainda afirma que, nessa técnica, o participante consegue ver no momento o resultado da entrevista, o que difere de outras técnicas.

A aplicação pode ou não ser gravada, dependendo dos objetivos do estudo ou da análise que será feita dos dados (Adriansen, 2012). Neste estudo, optou-se pela gravação da entrevista, visto que a interpretação e a explicação da linha serão utilizadas como dados e confrontados posteriormente. Durante o procedimento de aplicação da entrevista narrativa, o pesquisador deve assumir uma postura de ouvinte e evitar realizar interrupções no processo de narração (Araujo, 2021).

Conforme Adriansen (2012), o estudo começa com a explicação dos objetivos da pesquisa, como funciona a técnica e o que o participante pode fazer. Salienta-se que é importante estabelecer antes do início efetivo do procedimento, a gravação, o desenho da linha e combinar com o respondente qual será o ponto de partida da linha, podendo ser um momento na infância, na adolescência etc. (Adriansen, 2012). Além disso, recomenda-se estabelecer o ponto final, que podem ser os planos para o futuro ou o momento presente (Adriansen, 2012). Neste estudo, adotou-se como ponto de partida o início da vida profissional, tendo a carreira docente como foco principal, e o ponto final as perspectivas de futuro profissional e pessoal.

Segundo Adriansen (2012) não há uma forma específica para analisar os dados desta técnica. De acordo com a autora, a análise corresponde aos objetivos do estudo. Ela ainda relata que outras técnicas de coleta de dados podem ser utilizadas em conjunto ou separadamente da técnica da linha de tempo. Salienta-se que há diversas possibilidades de incremento da técnica, as quais podem ocorrer durante a aplicação da linha do tempo (Adriansen, 2012), imediatamente após a linha do tempo (Araujo, 2021), como feito neste estudo, ou com intervalo entre os procedimentos (Adriansen, 2012; Goodson & Sikes, 2001).

3.3.2 Entrevista Semiestruturada

Conforme mencionado anteriormente, imediatamente após a aplicação da linha do tempo, procedeu-se à aplicação da entrevista semiestruturada. Salienta-se que a entrevista na pesquisa qualitativa tem por finalidade ser um espaço de produção do conhecimento para entrevistadores e entrevistados (Kvale, 2007). Segundo Kvale (2007), a entrevista é um poderoso recurso para capturar os significados e as experiências dos sujeitos no cotidiano. De acordo com o autor, o instrumento incentiva o participante que apresente, da forma mais detalhada possível, o que houve, as ações e os sentimentos durante o fenômeno. Além disso, é um procedimento de coleta de dados que permite aprofundamento sobre a situação-alvo da investigação (Duarte, 2004).

Segundo Duarte (2004), para que a técnica produza os dados capazes de permitir uma aproximação e compreensão da realidade investigada é preciso um intenso processo de preparação teórica por parte do pesquisador. Antes do início da entrevista, a entrevistadora comunicou os objetivos da pesquisa, como será o tratamento dos dados, o que será feito com as

informações concedidas durante a pesquisa (Kvale, 2007). Segundo Kvale (2007), além desse momento de informação de como acontecerá a entrevista, é relevante buscar saber se há alguma contribuição adicional que o participante deseja fornecer, como foi a experiência etc.

A entrevista, pode ser utilizada sozinha, como fonte principal dos dados, ou conjuntamente com outros instrumentos de pesquisa, como observação, análise documental e outros (Fraser & Gondim, 2004). Outrossim, a entrevista pode ocorrer por dois caminhos: face a face ou mediado. De acordo com Fraser e Gondim (2004), a primeira acontece quando o entrevistador e o entrevistado estão pessoalmente diante um do outro e aspectos verbais e não verbais são perceptíveis a ambos. Os autores salientam que na comunicação não verbal há diversos elementos que compõem o significado expresso pelo gestual, como pausas e silêncios (comunicação cronêmica), movimentos corporais (comunicação cinésica), tom de voz e volume (paralinguístico).

Por outro lado, na entrevista mediada, esses elementos citados também estão presentes, porém dentro do limite do recurso tecnológico (Fraser & Gondim, 2004). Por exemplo, em uma entrevista pelo computador, o entrevistador tem a visão somente do tronco superior; se os pés do entrevistado estiverem agitados, devido ao nervosismo, isso não será percebido pelo entrevistador. Nesta tese, foram utilizadas ambas as possibilidades, sendo que 8 entrevistas foram presenciais e as demais virtuais.

O tipo de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada que é o tipo de entrevista mais utilizada nas Ciências Sociais (Boni & Quaresma, 2005; Brinkmann, 2018). Caracterizada por ser composta de questões, previamente formuladas pelo pesquisador e direcionadas ao participante a partir de uma ordem, cujas respostas são realizadas conforme a vivência e o desejo dos participantes (McIntosh & Morse, 2015). A técnica permite que o participante do estudo apresente sua percepção sobre situações e fatos investigados por meio de perguntas fechadas e abertas, subperguntas (sondagens), dispostas de forma ordenada previamente e convidativas à conversa (Boni & Quaresma, 2005; McIntosh & Morse, 2015).

Salienta-se que, na entrevista semiestruturada, segundo Boni e Quaresma (2005), no decorrer do procedimento, o pesquisador pode, nos momentos adequados, inserir perguntas que não tenham sido planejadas, mas que contribuam para a elucidação do fato apresentado. Segundo os autores, por essa característica, a técnica permite a centralidade da discussão, já que é possível ao pesquisador interferir quando a fala dos participantes se distanciar do tema demandado. Além disso, a entrevista semiestruturada tem como vantagem a elasticidade do

tempo (Boni & Quaresma, 2005). Dessa forma, a duração da entrevista depende exclusivamente da disponibilidade dos participantes e do pesquisador, podendo se estender até que as dúvidas sejam sanadas (Boni & Quaresma, 2005).

A entrevista semiestruturada demanda compreensão e sensibilidade por parte do entrevistador, visto que, durante o procedimento, trabalha-se com experiências, sentimentos, pensamentos de outras pessoas, os quais devem ser tratados com o máximo respeito (Boni & Quaresma, 2005). Neste estudo, essa demanda é mais latente em virtude de o seu foco ser a história de vida dos participantes. Por esta razão, na busca por fazer melhor uso possível dos dados e contribuir com os sujeitos envolvidos, ela será utilizada, conjuntamente com os instrumentos já apresentados, e a técnica de autoconfrontação.

3.3.3 Autoconfrontação

A linguagem é instrumento de transmissão de opiniões, conhecimentos, expectativas, sendo influenciada por diversos elementos, internos e externos ao falante (Cunha, 2019; Dambros, 2018). No entanto, há momentos em que o que foi feito, quando dito, não corresponde à intenção do emissor durante o processo de comunicação. Um exemplo dessa dinâmica são termos que podem ser interpretados como preconceituosos, apesar de fazerem parte da linguagem coloquial, sendo atribuição do preconceito advindo da má colocação/interpretação do termo em determinado contexto.

Diante disso, utilizou-se a confrontação como instrumento de produção e afinamento dos dados provenientes dos demais instrumentos de coleta. A confrontação (Vieira, 2004) é um recurso que vem sendo utilizado em diversos campos de trabalho. Segundo a autora, um exemplo é o judiciário, que confronta a testemunha com o acusado em busca de saber o que aconteceu (Vieira, 2004). Outro exemplo é a psicanálise em que o sujeito é confrontado consigo mesmo, a partir daquilo que ele pensa que as demais pessoas pensam dele (Vieira, 2004).

Dessa forma, de acordo com Bastos e Ribeiro (2019), o método conduz o sujeito a um olhar estrangeiro sobre a ação praticada por si mesmo, permitindo avaliar suas atitudes e resignificá-las. Assim, o objetivo é evidenciar as situações vividas no trabalho, considerando a diferença entre qual era a intenção, o que foi planejado e como efetivamente aconteceu, foi compreendido (Fonseca, 2022). Dessa forma, conforme Godoi e colaboradores (2019), a

autoconfrontação passa por três etapas, de modo geral: o registro do que está acontecendo, a autoconfrontação simples e, por último, a autoconfrontação cruzada.

Usualmente, o procedimento consiste na gravação do momento da realização do trabalho, que é apresentado ao participante, confrontado com a própria atuação; este se denomina autoconfrontação simples (Fonseca, 2022). A intenção é levar o participante a ser um expectador de sua própria ação e autoquestionar-se sobre os significados e motivações para essas ações (Fonseca, 2022). Outra possibilidade que acompanha a autoconfrontação simples é a cruzada, na qual se formam grupos de pessoas que exerçam a mesma função, gravados individualmente, e trechos dos vídeos são apresentados e discutidos em reunião com esse grupo de pessoas (Fonseca, 2022).

No entanto, somente uma parte dos dados produzidos durante a observação ou produção dos dados são alvo da entrevista de autoconfrontação (Godoi, Benites, & Borges, 2019). Assim, certos trechos são separados previamente e apresentados aos participantes (Fonseca, 2022). Apesar de o uso do vídeo ser a forma mais conhecida do método, a autoconfrontação pode acontecer por meio de imagens, vídeos, gravações de áudio, que auxiliem no processo de redescoberta das atividades de trabalho (Stutz, 2012).

Salienta-se que, durante o procedimento de autoconfrontação, o pesquisador não deve julgar as ações dos participantes, mas incentivá-los a conversar, à reflexão sobre as informações debatidas (Godoi, Benites, & Borges, 2019). A principal vantagem do instrumento é possibilitar a aproximação e a compreensão das complexidades do trabalho, por uma lente crítica e reflexiva (Freitas, 2018; Stutz, 2012). Segundo Vieira (2004), enquanto recurso metodológico, a técnica auxilia na análise de cenários complexos ao contribuir para que a situação narrada seja acrescida de novas significações e sentidos. Desse modo, durante a aplicação do método, os participantes realizam análises sobre a atividade narrada (Faïta e Vieira, 2003). Para os autores, por ser uma metodologia que envolve o participante em sua análise, os procedimentos de produção de dados podem sofrer ajustes de participante para participante.

Além disso, as reflexões produzidas por meio do método permitiram que aspectos mais complexos da situação fossem abordados detalhadamente. Segundo Godoi e colaboradores (2019), o instrumento é usualmente utilizado em pesquisas que envolvem o trabalho docente, devido a permitir a coprodução das reflexões (Godoi, Benites, & Borges, 2019). Assim, neste estudo, a autoconfrontação ocorreu por meio dos textos provenientes da entrevista de linha do tempo e entrevista semiestruturada aplicadas anteriormente aos docentes participantes. A

seleção dos trechos das entrevistas iniciais para a etapa de autoconfrontação foi guiada pela presença ou ausência de elementos relacionados às temáticas norteadoras do estudo. Dessa forma, quando uma pergunta da entrevista de linha do tempo ou semiestruturada não era respondida de maneira clara, a resposta originalmente fornecida era reapresentada ao participante. Assim, o docente tinha a oportunidade de complementar, contestar ou ratificar sua fala anterior. Ademais, por meio de perguntas orgânicas, surgidas no momento da entrevista, outras opiniões eram eliciadas, sempre motivadas pela temática ou situação em discussão.

Todos os dados produzidos neste estudo serão ponderados por meio de análise de conteúdo e análise narrativa, conforme apresentado no próximo tópico.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

3.4.1 Análise de Conteúdo

Os dados foram produzidos por meio dos instrumentos anteriormente descritos e passaram pelos mesmos procedimentos de análise. Considerando o tipo e os objetivos da pesquisa, optou-se por realizar a análise de conteúdo temática nos materiais e análise narrativa. Isso devido ao método permitir que as inferências construídas a partir dos dados apresentem desdobramentos que ajudaram a avançar no entendimento do tema investigado. Assim, considerando que os estudos sobre envelhecimento docente na pós-graduação ainda estão em fase inicial, as contribuições advindas do método serão relevantes para os direcionamentos de outros estudos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p.37), “é um conjunto de técnicas de análises das comunicações”. De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo volta-se para a palavra como forma de atingir a ação praticada por um determinado emissor. Por essa razão, interessa-se pela interpretação das mensagens, as quais podem ser imagens e/ou textos, a fim de aproximar-se dos sentidos, dos significados, explícitos ou implícitos, nelas contidos (Bardin, 2016; Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Assim, o método atua como um fio que interliga as informações obtidas aos objetivos e às questões da pesquisa.

Dessa forma, através das falas, a realidade social e a individual são desveladas, envoltas nos contextos que as compõem (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Assim, o método se volta para os significados ou para os significantes, a fim de explicitar e sintetizar os conteúdos das mensagens, organizando-as por meio de um sistema lógico e tecendo sobre o material as comparações analíticas cabíveis (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Isso, a fim de ter como resultados possíveis respostas aos objetivos de pesquisa, obtidos por meio das falas manifestas durante os procedimentos de coleta (Franco, 2005). Os dados podem ser provenientes de diversas fontes, como: texto, áudio, gestos, silêncio, imagens e documentos (Franco, 2005).

O processo de análise consiste na organização sistemática dos materiais e agrupamento lógico dos dados, de forma a desvelar os sentidos neles contidos (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). O primeiro passo na organização dos materiais é a transcrição dos dados provenientes de áudio ou vídeo. Segundo Kvale (2007), a transcrição permite que os dados orais, abstratos, ganhem forma fixa pelo registro escrito. O procedimento exige um criterioso julgamento sobre o que manter como dito, o que alterar para adequar à língua (Kvale, 2007). Isso, devido às diferenças entre a linguagem verbal e a escrita, as quais passam pela tradução do pesquisador (Kvale, 2007).

Dessa forma, os materiais provenientes das três formas de coleta de dados aplicada aos 24 participantes, o que inclui dois encontros para entrevista, equivalendo a 48 entrevistas realizadas no total, com intervalo entre o primeiro encontro de entrevista e o segundo de 10 dias em média. Cada entrevista durou em torno de 1 hora e 3 minutos, totalizando por participante o tempo médio de colaboração de 2 horas e 6 minutos. No total, foram gravadas 49 horas e 54 minutos de áudio, o que representou 304.125 cinco palavras transcritas.

O procedimento de transcrição durou em média 249 horas e 20 minutos, o que inclui preparação dos áudios para o *software transcriptor* de transcrição, transcrição pelo *software*, audição das gravações para correção da transcrição e audição e finalização dos textos para análise individual pela pesquisadora. Dessa forma, após a transcrição dos materiais, foram realizadas as três fases da análise de conteúdo, a saber: pré-análise; exploração; inferência e interpretação (Bardin, 2016; Franco, 2005). Segundo Bardin (2016) e Franco (2005), para a análise dos dados é preciso realizar uma escolha de quais documentos compõem o conjunto de materiais analisados, o chamado *corpus* de pesquisa. Uma vez estabelecido o *corpus* de pesquisa, será feita a leitura flutuante, que é o primeiro passo da pré-análise, por meio da qual se deseja ter os primeiros contatos com as mensagens contidas nos materiais analisados.

Desse modo, após a transcrição dos materiais coletados, realizou-se o processo de extração de trechos dos textos referentes aos três instrumentos de coleta de dados. Utilizou-se para destacar os trechos que abordavam uma das quatro temáticas da tese a marcação em cores das falas participantes correspondentes a: adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas, envelhecimento e carreira docente na pós-graduação. Os trechos foram assinalados por meio de cores e os fragmentos foram tabulados em planilha do *Microsoft Excel*, em abas separadas, mantendo-se a identificação visual por cor.

Os dados foram identificados por meio de codinomes atribuídos aos pesquisados, que foram escolhidos através do processo de escolha de nome aleatório com letra alfabética anterior ou posterior ao nome real dos sujeitos, assegurando-se de evitar semelhanças com o nome original. Assim, até nas transcrições o nome real dos participantes foi substituído pelo codinome. Logo, o nome real somente pode ser acessado nos documentos de TCLE e formulário de aceite, os quais foram inseridos em um HD externo, utilizado e de acesso somente pela doutoranda.

Concluído o processo de seleção dos materiais a serem analisados, procedeu-se à leitura em profundidade dos dados. Essa etapa consistiu na leitura atenta das entrevistas na íntegra, revisitando e confirmando a seleção dos trechos previamente selecionados. Assim, realizou-se a segunda fase, de exploração dos materiais, que é a mais longa das três (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Isso devido ao processo envolver a tomada de decisões relativas aos dados, o que demandou retorno, verificação dos materiais e afinamentos das unidades de registro e conceituações preliminares e finais das categorias (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Desse modo, segundo Paiva e colaboradores (2021), a partir da revisita dos dados, as unidades de registro e as categorias são definidas (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021).

É importante que, durante todo o procedimento de pesquisa, somente um princípio de classificação seja utilizado (Franco, 2005). Além disso, as categorias devem ter: pertinência; objetividade/fidedignidade e produtividade (Franco, 2005). A primeira é relativa à consideração dos objetivos da pesquisa e ao atendimento das características da mensagem (Bardin, 2016; Franco, 2005). A segunda indica que, mesmo que os dados passem por diferentes sistemas de análise, a codificação dos materiais deve seguir os mesmos padrões (Bardin, 2016; Franco, 2005). O último é relativo à necessidade de os dados serem capazes de produzir novas inferências, conhecimentos, práticas e críticas, capazes de gerar transformação (Bardin, 2016; Franco, 2005).

Desse modo, o método deve atender aos critérios de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, adequação e pertinência (Bardin, 2016). Esses, respectivamente, são relativos à semelhança dos dados; ao material completamente analisado em sua totalidade, à não classificação dos mesmos dados em categorias diferentes e aos conteúdos serem corretos para responderem aos objetivos da pesquisa (Bardin, 2016).

Na segunda fase, os dados foram organizados de forma sistemática, por meio de sistema de codificação, e estabelecidos em unidades de registros que, posteriormente, deram origem a categorias (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Dessa forma, as unidades de registro são a menor parte do texto, cuja recorrência definirá as categorias (Franco, 2005). Segundo Franco (2005), as unidades de registros não precisam ser de um único tipo ou encaixar-se em uma única investigação; por essa razão precisam possuir alguns aspectos definidores e limitadores.

Assim, em um estudo, pode haver mais de uma unidade de registro utilizada, dependendo da necessidade do objetivo de pesquisa (Franco, 2005). Conforme a autora, existem alguns tipos de unidades de registro, como: palavra, tema, personagem, item. Neste estudo foi utilizado como unidade de registro o tema, visto que este reflete um determinado assunto (Franco, 2005). Após diversas revisões, estabeleceram-se os trechos que comporiam cada tema central da pesquisa, organizado assim: adaptabilidade de carreira, respostas adaptativas, envelhecimento e carreira docente na pós-graduação, respectivamente.

Sequencialmente à definição das unidades de registro, foram realizados os procedimentos de categorização dos dados. Esses consistiram na classificação do conjunto de elementos dos materiais analisados por diferenciação, percebidos através da lente teórica evocada (Franco, 2005). Para Franco (2005), a criação das categorias é a parte principal da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise categorial é a mais antiga e mais usada técnica de análise de conteúdo e consiste no desmembramento e no reagrupamento de trechos do texto em unidades semelhantes. São técnicas da análise de conteúdo: categorial, avaliação, enunciação, proporcional do discurso, expressão e das relações (Bardin, 2016).

Franco (2005) destaca que há algumas sugestões de caminhos; porém, é comum cada pesquisador ter sua própria maneira, norteados pelos conhecimentos sobre o assunto e da teoria utilizada. No entanto, segundo a autora, um princípio preliminar a ser pensado pelo pesquisador é: qual será a forma de categorização, *a priori* ou *a posteriori*? A primeira consiste na busca de uma resposta específica ao tema, esta predefinida antes do início da investigação (Franco, 2005). A segunda diz respeito à produção de categorias a partir da “fala” dos participantes ou

das fontes de pesquisa, não sendo definida com antecedência (Franco, 2005). Nesta tese, a categorização foi feita *a priori e a posteriori*, respectivamente. As categorias *a priori* são os referentes à adaptabilidade de carreira e as demais *a posteriori*.

Salienta-se que a primeira dimensão de análise, “adaptabilidade de carreira”, caracteriza-se como categorização *a priori*, devido a buscar verificar como as quatro dimensões da adaptabilidade de carreira foram vivenciadas pelos participantes. Logo, houve a verificação do enquadramento da situação aos conceitos das quatro dimensões, a saber: preocupação, controle, curiosidade e confiança. Além disso, foram destacadas as formas pelas quais a adaptabilidade se manifestou na vivência dos docentes participantes. Foram analisados 192 trechos, os quais se dividiam nas quatro dimensões de adaptabilidade, sendo que a análise foi feita individualmente, o que ao final resultou no quadro geral. As categorias confeccionadas a partir desses trechos são apresentadas no Quadro 6 – Adaptabilidade de Carreira.

Concluída a análise dos materiais enquadrados como adaptabilidade de carreira, analisaram-se os trechos selecionados para o tema respostas adaptativas, os quais também passaram por leitura aprofundada dos conteúdos e estabelecimento de rótulos, que, por meio de um termo ou frase, expressavam a circunstância ou peculiaridade que envolvem o tema investigado, sendo que a análise foi feita individualmente, resultando ao final da fase individual o quadro geral. Foram selecionados 180 trechos para o tema respostas adaptativas, os quais produziram 13 rótulos, organizados em 4 categorias gerais e 9 subcategorias, formulados por contemplar uma particularidade relacionada à categoria central. As categorias provenientes desse tema são apresentadas no Quadro 7 – Respostas adaptativas.

A temática “envelhecimento” foi a terceira a ser confeccionada, sendo a análise feita individualmente e resultando ao final da fase individual o quadro geral. O resultado do processo de leitura em profundidade dos trechos e rotulagem foi 21 rótulos, provenientes de 325 trechos. Esses produziram 7 categorias gerais e 14 subcategorias. Essas categorias e subcategorias são apresentadas no quadro 4 – Envelhecimento.

Por fim, o tema “carreira docente na pós-graduação” passou pelos procedimentos de rotulagem, individualmente, resultando ao final da fase individual o quadro geral, composto por 430 trechos, que permitiram confeccionar 36 rótulos, 9 categorias gerais e 26 subcategorias. Esses resultados estão dispostos no Quadro 5 – Carreira Docente na Pós-graduação.

Após a confecção das categorias, essas passaram pelo processo de validação das categorias ou codificação por juízes (Bardin, 2016). Segundo Bardin (2016), a codificação por juízes é um procedimento em que se assegura a confiabilidade, a objetividade, a consistência e a clareza. Assim, o grupo de pesquisa sobre envelhecimento do PPGADM/PPGPSI UFES, representado por 5 participantes do grupo, leu os dados e forneceu pareceres sobre a nomenclatura e sobre a estrutura das categorias e validou as categorias.

Após o processo de construção de categorias, realiza-se a terceira etapa da análise de conteúdo. A inferência e a interpretação dos dados acontecem nesta etapa por meio de comparações entre as categorias, a fim de identificar as convergências e divergências presentes no *corpus* da pesquisa (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021). Outrossim, nesse momento, também há busca por identificar elementos que respondam às questões, aos objetivos do estudo e como essas respostas complementam ou contradizem a literatura (Paiva, Oliveira, & Hillesheim, 2021).

Por fim, segundo Paiva e colaboradores (2021), o método tem como vantagem a organização sistemática processual dos dados, do afinamento constante dos dados guiados por uma lógica. Para os autores, as três fases do procedimento são fundamentais para que os entendimentos acerca do tema sejam alcançados. Portanto, a análise de conteúdo é interessante para esta tese por permitir adentrar nos sentidos e significados relativos ao envelhecimento e à carreira docente pela ótica dos próprios docentes, manifestas em suas falas nos tipos de entrevista propostos. Essas falas apresentam elementos relevantes do processo de envelhecimento docente e, por essa razão, conjuntamente com a análise de conteúdo, utilizou-se a análise narrativa. Isso, com a finalidade de aprofundar nos temas que emergiram das diversas entrevistas e que se mostraram consistentes em diferentes narrativas.

3.4.2 Análise narrativa

A análise narrativa é uma abordagem de análise complementar (Ayton & Craig, 2023; Soin & Scheytt, 2006) a outras formas de análise, como a de conteúdo utilizada neste estudo. Segundo Carvalho, Silva e Bianchi (2021), a narrativa é uma ferramenta de pesquisa poderosa, pois permite adentrar no entendimento contextual dos envolvidos, sendo relevante em estudos que investigam atividades e eventos que ocorrem em circunstâncias ou que envolvem

problemáticas específicas, como o envelhecimento e a sua relação com o trabalho abordados neste estudo.

Salienta-se que as pesquisas de narrativas não representam uma verdade absoluta ou geral sobre algo, até porque a narrativa feita por uma mesma pessoa em situações diferentes, com pessoas diferentes, em momentos da vida diferentes nunca é a mesma (Ayton & Craig, 2023; Soin & Scheytt, 2006). Ainda segundo os autores, pessoas diferentes contam narrativas diferentes sobre a mesma situação, visto que é um processo intersubjetivo, ou seja, cada pessoa produz relações e interpretações diferentes sobre o ocorrido; essas são incorporadas em instituições e práticas sociais.

Ressalta-se que a pesquisa de narrativa pode ser conduzida exclusivamente por meio da metodologia da pesquisa de narrativa ou por meio de outros instrumentos de coleta que promovam a narrativa de uma história, como a entrevista semiestruturada (Carvalho, Silva, & Bianchi, 2021). Nesses casos, o pesquisador atua como elemento auxiliador do processo de narrativa, realizando uma pergunta inicial genérica, que se expande durante o procedimento, por meio de idas e vindas na narração e podendo envolver até uma reflexão por parte do participante sobre os fatos narrados (Carvalho, Silva, & Bianchi, 2021). Nessa tese, as narrativas são provenientes dos três instrumentos de coleta de dados, a lembrar: entrevista de linha do tempo, entrevista semiestruturada e autoconfrontação.

Os procedimentos de análise de textos narrativos partem das histórias narradas pelos participantes, as quais são recontadas com base nos objetivos investigados na pesquisa e nos enquadramentos da pesquisa (Ayton & Craig, 2023). Ademais, as narrativas podem ser únicas ou representativas (Ayton & Craig, 2023). Neste estudo, as narrativas focaram nos processos que envolvem a carreira docente, no envelhecimento e no processo de adaptação vivenciados pelos professores durante a trajetória profissional. Esses processos são identificados e registrados para, posteriormente, serem recontados e auxiliarem no entendimento do fenômeno.

Ressalta-se ainda que não há uma forma apenas de análise dos dados provenientes de narrativa, mas sim uma infinidade de técnicas e abordagens que podem ser utilizadas para analisar dados narrativos (Nasheeda et al., 2019). Ainda segundo os autores, não há somente um procedimento que possa ser considerado “melhor” para analisar narrativas. No entanto, há caminhos possíveis: um desses é a análise por restauração. Esse procedimento envolve a aplicação da narrativa acessada via entrevista, a qual é reorganizada e analisados os elementos-

chave presentes na história contada e reescrita a narrativa por meio de uma ordem cronológica (Ollerenshaw & Creswell, 2002).

No entanto, é importante deixar claro que análise de narrativa e análise narrativa são formas diferentes de análise (Parks, 2023). A primeira é o procedimento no qual os dados consistem em narrativas e a análise produz categorias paradigmáticas. Na segunda, o foco dos estudos é analisar ações, eventos e acontecimentos, que produzirão histórias como biografias, histórias e estudos de caso (Polkinghorne, 2007). Assim, neste estudo realizou-se a análise narrativa e a categorização temática por meio da análise de conteúdo de Bardin (2016).

Dessa forma, o processo de análise narrativa inicia-se pela leitura e releitura das narrativas transcritas, seguido da identificação dos eventos que aconteceram narrados pelos participantes (Ayton & Craig, 2023; Nasheeda et al., 2019) e, depois, feita a identificação e o registro de quaisquer imagens, sentimentos, reações, características ou significados atribuídos às experiências compartilhadas (Nasheeda et al., 2019), além da identificação dos acontecimentos, personagens envolvidos, o contexto que envolve as narrativas em uma ordem cronológica, especialmente elementos que façam a marcação de início, meio e fim das narrativas (Ayton & Craig, 2023).

Esse procedimento demanda a imersão do pesquisador nos dados, por meio da leitura e da audição das entrevistas repetidas vezes (Nasheeda et al., 2019). Neste estudo, se buscou identificar características da trajetória de carreira vivenciada pelos docentes, marcos profissionais de início, meio e atuais da carreira, de aspectos físicos e sociais nas narrativas dos sujeitos, além dos comportamentos e escolhas relativas ao trabalho.

Dessa forma, a reconstrução das narrativas foi desenvolvida a partir de características identificadas nas narrativas das entrevistas e registradas em tabela ao longo do processo de leitura em profundidade dos dados. Essas características foram levantadas individualmente, nomeadas de forma reduzida. Por exemplo, um professor diz: “[...] eu sinto, às vezes, o seguinte, que eu falo as coisas e as pessoas deixam eu falar, mas não... sei lá, pô. Eu falo e morrem, entendeu? Não. Não repercute. É como se alguma... deixa esse ultrapassado falar aí, depois que ele terminar, a gente continua” (Danilo, 70 anos). Essa característica da vivência do envelhecimento docente foi registrada na tabela como desvalorização da experiência.

Após todos os dados produzidos passarem por essa análise e identificação das características – foram identificadas 406 menções de características –, se fez a quantificação

dos termos e o levantamento em ordem decrescente, a fim de identificar as características que se sobressaíam, conforme lista apresentada no apêndice C. Essa etapa concluída, fez-se a familiarização com os dados, buscou-se reordenar as narrativas de modo cronológico, em que ao reorganizar as informações contadas ao pesquisador, se busca empregar ao texto uma construção de sentido entre as narrativas, conectá-las e relacioná-las (Nasheeda et al., 2019). Assim, escolheram-se para compor as narrativas 30 características identificadas, as quais foram utilizadas para tecer as narrativas temáticas das personagens. As temáticas não foram construídas de forma linear, mas por quantitativo e sentido; logo, a primeira história, composta em grande parte pelas características mais citadas, também possui algumas características de número de citações menores, mas que complementam o sentido dos termos entre si.

Assim, a temática dessa narrativa é composta pelo quantitativo, sem abdicar dos sentidos expressos pelos docentes sobre a situação narrada. Todas as situações que envolvem as narrativas temáticas apresentadas via personagens foram comentadas por um ou mais docentes, com as devidas singularidades. Portanto, as narrativas apresentadas foram a união das trajetórias de carreira encontradas na pesquisa. Outrossim, segundo Nasheeda e colaboradores (2019), um auxílio no processo de identificação cronológica dos fatos é o uso de blocos, legendas que indicam os momentos, pessoas envolvidas, lugares, fornecendo focos descritivos e analíticos das histórias. Neste estudo, utilizaram-se blocos de legenda indicando os momentos da trajetória profissional aos quais o texto se refere. Uma vez que o objetivo do estudo é investigar sobre o impacto do envelhecimento na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes na pós-graduação, optou-se por utilizar legendas relativas aos momentos da trajetória de carreira, a saber: início da vida profissional (Estabilização); meio da vida profissional (Gerenciamento) e final da vida profissional (Desengajamento) (em termos legislação trabalhista).

Assim, segundo os autores, uma vez feito o enredo cronológico das narrativas, uma primeira versão da narrativa restaurada pode ser construída. Além disso, nessa etapa, é possível identificar as temáticas envolvidas nas narrativas e construí-las em torno dessas temáticas, conforme os objetivos do estudo (Parks, 2023). Nesta tese, as temáticas foram construídas à luz das características e das vivências apontadas pelos docentes. Por exemplo, a personagem Kai é o resultado das principais características: comparação com os profissionais mais jovens e alunos; envelhecimento e capacidade física para o trabalho; pensar na aposentaria; exaustão acadêmica; trauma com tecnologia; desvalorização da experiência; desmotivação dos alunos;

repetição das disciplinas cansa; não aguenta mais os alunos. As características em maior quantidade, juntas, indicaram um eixo temático sobre a docência na pós-graduação ante o envelhecimento, como: falta de estímulos profissionais e valorização da trajetória profissional enquanto docente mais velho, ausência de perspectiva ou de interesse na manutenção da carreira na graduação e pós-graduação.

A partir das narrativas analisadas, confeccionaram-se três personagens que representam o desenvolvimento de três eixos temáticos, à luz das categorias gerais apresentadas na tese e das características individuais destacadas para cada personagem, conforme ilustrado no apêndice D e descrito na seção “Apresentação dos resultados e análise”.

3.4.3 Questões éticas

A pesquisa resultante desta tese adotou como medidas éticas o anonimato de todos os participantes, os quais receberam codinomes de modo a manter sua identidade preservada. Além disso, o estudo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme já mencionado. Os dados provenientes dos procedimentos de coleta de dados foram obtidos mediante a apresentação e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado pelos participantes e pela doutoranda, e disponibilizada uma via para cada uma das partes. Toda documentação produzida durante o estudo será guardada com a doutoranda durante o período de cinco anos, em local seguro, de sua responsabilidade. Assim, atendo às Resoluções N°466/2012 e N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISE

A análise dos dados provenientes dos instrumentos de coleta de dados, a lembrar: entrevista de linha do tempo, entrevista semiestruturada, método de autoconfrontação, seguiu uma estratégia dupla, a fim de capturar as diversas dimensões que envolvem as temáticas investigadas nesta tese. Primeiramente, foi feita a Análise de Conteúdo para a categorização sistemática dos dados, os quais são sucintamente apresentados abaixo no Quadro 3. Esta abordagem se demonstrou eficaz na captação das perspectivas positivas e estruturais do envelhecimento.

Posteriormente, realizou-se a Análise Narrativa, a qual focou na estrutura e nas histórias de vida de cada participante. Assim, a Análise Narrativa conseguiu acessar dimensões subjetivas, complexas e, por vezes, negativas do envelhecimento na docência, incluindo conflitos interpessoais, desafios emocionais e as tensões inerentes à adaptação as transformações da carreira. Posto isto, a fundamentação metodológica estabelecida, a integração da Análise de Conteúdo e da Análise Narrativa possibilitou a captação das múltiplas facetas do envelhecimento na carreira docente.

Quadro 3 – Diagrama Sinótico das Categorias

RESPOSTAS ADAPTATIVAS	ENVELHECIMENTO	CARREIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO
Categorias	Categorias	Categorias
Adaptar-se ao envelhecimento Gestão do trabalho Trabalho Consciente Superação	Aceitar o envelhecimento Desejo de Aposentar Intergeracionalidade Perdas sociais e finitude Preconceito etário Dificuldade com tecnologia	Alta produtividade acadêmica Aprender a ser docente Pesquisador x professor Atividades Administrativas Mudanças geracionais na docência Orgulho da trajetória profissional Extensão Financeiro Não dá para ser professora e mãe/esposa/dona de casa
ADAPTABILIDADE DE CARREIRA		
Categoria	Manifestação	
Preocupação	Desempenho Empregabilidade Sucesso Profissional	
Curiosidade	Busca de formação Oportunidades Vanguarda	
Controle	Estratégia de Carreira Capacidade de gerir	
Confiança	Conhecimento Experiência Produtividade	

Fonte: Autoria Própria

4.1 INFLUÊNCIAS DO ENVELHECIMENTO NA VIDA PROFISSIONAL

Apesar de ser um momento conhecido por todas as pessoas, o envelhecimento se apresenta para muitos como algo inesperado, negativo, difícil, ruim etc. No entanto, viver é um desejo natural das pessoas e, viver bem, com todas as capacidades físicas, cognitivas, sociais, é o objetivo de uma parcela cada vez maior da população. Conseqüentemente, à medida que se tem mais tempo de vida ativa, também aumenta o tempo de vida profissional, a qual demanda de todos os trabalhadores uma compreensão sobre quem se é ou se está tornando a partir do envelhecer (Duarte & Melo-Silva, 2009; Freitas & Gil, 2020; Nascimento et al., 2016).

Nesta tese, os 24 participantes, por meio de suas trajetórias de carreira e perspectivas sobre o envelhecimento e o futuro, compartilharam como está acontecendo esse processo de compreender-se enquanto pessoa mais velha. Isso aconteceu por meio de temas reflexivos sobre essa condição, os quais foram organizados conforme descrito na metodologia, em categorias, apresentadas no Quadro 4, envelhecimento, abaixo. A primeira categoria é denominada “Aceitar o envelhecimento”, composta por duas subcategorias.

Essa categoria representa o olhar que alguns dos participantes possuem sobre esse tempo e o entendimento de que lutar contra o envelhecer não é um caminho desejado. Assim, a definição dessa categoria é: aceitar que o envelhecimento faz parte do processo natural da vida e que trará mudanças positivas e desafiadoras. Além disso, envolve o sentimento de gratidão pelas experiências, o desejo de fazer uma boa preparação para as novidades que surgirão desse novo momento de vida, sem as romantizar, mas com a confiança de que conseguirão enfrentá-las e superá-las. Um exemplo dentre as falas que inspiraram essa categoria está a da professora Roberta (57 anos):

Ah, estou envelhecendo. Estou feliz. Não, não estou infeliz, não. Eu acho muito mais jogo você ter 30 anos. Você corre. Você levanta. Você tem disposição. Você não sente nada. Você tem um corpinho legal. Beleza. Mas eu não tenho mais. E eu não vou voltar a ter 30. Então, eu tenho que agradecer que eu tenho 58. Estou feliz que eu cheguei até aqui.

Esse entendimento sobre o envelhecer transcende a perspectiva pejorativa e fornece um olhar de aceitação sobre o processo e até mesmo de gratidão, aprendizado. Assim, um desdobramento dessa categoria é uma característica atribuída às pessoas que souberam realizar essa mudança de foco sobre o envelhecimento, o qual foi denominado de subcategoria “Maturidade”.

Essa pode ser compreendida pela fala da professora Mônica (60 anos): “Eu acho que, assim, uma coisa positiva é a sabedoria e a calma com relação a tudo, porque parece que quanto mais experiências você vive, mais elementos você tem para avaliar as suas decisões”. A fala da professora expressa um lado positivo de não se lutar contra o envelhecer, que é conseguir ver os benefícios que o tempo de vida pode proporcionar, em termos práticos e aplicáveis na vida. Isso corrobora com a perspectiva de Smuczek (2022) e Dambros (2018), que defendem que o envelhecimento não significa unicamente perdas, mas também vida ativa, a depender de como cada pessoa lida com ele.

Conjuntamente a isso, há entendimento sobre a vida como composta pela necessidade de pertencimento e atribuição de significado às adversidades e aos momentos de felicidade, como apresentado na subcategoria “Espiritualidade e envelhecimento”. Segundo Dambros (2018), o envelhecimento ativo é composto por quatro pilares: emprego, saúde, participação e significado. O pilar participação pode ser encontrado no relacionamento com o espiritual, devido a funcionar como uma forma de ocupar a vida e dar-lhe sentido e fornecer um significado para ela. Essa necessidade pode ser encontrada, dentre os trechos que compõem a subcategoria, na fala do professor Samuel (59 anos) e da professora Mônica (60 anos), respectivamente:

E espiritualmente, hoje, a gente sente mais necessidade de também se voltar para outro tipo de conhecimento. Um conhecimento mais espiritual, para a gente ver a origem da vida da gente. Será que a vida é só realmente isso? Não existe mais nada além disso? Dando o que a gente faz e voltar-se mais para esse lado espiritual. Então, o amadurecimento nos traz isso [...] (Samuel, 59 anos).

Então, eu acho que, de qualquer forma, a gente está sempre tentando se preparar da melhor maneira possível para essa passagem que ninguém sabe quando vai ser. Eu acho extremamente importante essa preparação. Eu estudo, trabalho nisso e desenvolvo atividades sociais também para ajudar as pessoas a entenderem tudo isso (Mônica, 60 anos).

Ambos os trechos abordaram a importância do lado espiritual como mecanismo de auxílio na aceitação da finitude da vida, conseqüentemente do envelhecimento, por uma perspectiva positiva, transcendental, fruto do crescimento pessoal e social na trajetória de vida.

Quadro 4 – Envelhecimento

(Continua)

ENVELHECIMENTO		
Categorias	Subcategoria	Definição Provisória
Aceitar o envelhecimento	Espiritualidade e envelhecimento	Benefício da vivência espiritual no processo de envelhecimento. Compreensão do que foi feito da vida e do que ainda há para se fazer.
	Maturidade	Clareza sobre o que realmente importa, destacando o que vale o esforço e tem valor duradouro. Surge uma segurança nas ações e nas escolhas profissionais, acompanhada pelo reconhecimento das próprias habilidades e realizações. Há também uma liberação da necessidade de aprovação externa, trazendo um foco maior no próprio julgamento e bem-estar.
Desejo de Aposentar	Curso de aposentadoria	Benefícios da participação do curso de preparação para aposentadoria oferecido pela universidade. Visão de que o curso é para se fazer somente quando estiver perto de requerer a aposentadoria.
	Financeiro	Preocupação com a capacidade de suprir as demandas financeiras, de vida e de qualidade de vida com os recursos da aposentadoria. Aposentadoria como perda salarial.
	Mais tempo de lazer	Expectativas sobre transição para uma atuação mais flexível, fora do ambiente tradicional de trabalho, com o objetivo de dedicar mais tempo a planos pessoais, familiares, culturais e sociais anteriormente adiados.
	Ocupando lugar	Sentimento de que as próprias habilidades já não são suficientes para atuar plenamente na graduação e na pós-graduação, percebendo a necessidade de ceder espaço a docentes mais jovens. Ao mesmo tempo, persiste o esforço para se manter produtivo e atualizado, evitando a sensação de estar apenas ocupando espaço.
	Retardamento da Aposentadoria	A reforma das leis de aposentadoria exigiu maior permanência no trabalho, causando frustração, ou melhor, preparação para a aposentadoria. Alguns alteram planos para encerrar atividades ou mudar de carreira, buscando mais satisfação e flexibilidade.
	Trabalhar como fonte de vida	O trabalho é visto como fonte de alegria e de sentido na vida. Há desejo de permanecer ativo social e produtivamente, incluindo lazer, voluntariado e outras atividades.
Intergeracionalidade	Impaciência	Impaciência decorrente do envelhecimento consigo e com os outros devido às experiências, à repetição de situações que já forneceram o que tinham para oferecer e com o outro que continua no processo de experimentar essa situação.

Quadro 4 – Envelhecimento

(Conclusão)

ENVELHECIMENTO		
Categorias	Subcategoria	Definição Provisória
Perdas sociais e fitude	Perda da vitalidade	O envelhecimento provoca um declínio físico, motor e cognitivo, dificultando a realização de atividades cotidianas. Adotar mudanças de atitudes e estilo de vida podem amenizar ou postergar essas perdas.
	Perda de produtividade	O envelhecimento reduz a produtividade acadêmica e a disponibilidade para pesquisas, orientações e eventos, além de diminuir a satisfação nas atividades acadêmicas.
Preconceito etário	Etarismo Introjetado	Reconhecimento dos próprios preconceitos etários e os dos outros em relação aos mais velhos e ao envelhecimento. Enxergar de forma limitante as conquistas e possibilidades dos profissionais mais velhos. Imposição de normas de idade a si e aos outros.
	Percepção dos mais jovens e alunos	Percepção dos jovens como descomprometidos, focados apenas em objetivos próprios. Considerados mais fracos pessoal e profissionalmente, com vantagens institucionais. Podem enfrentar etarismo dos mais velhos.
	Na docência, etarismo é positivo	No ambiente acadêmico, os profissionais mais velhos possuem geralmente o conhecimento mais aprofundado em seu campo, sendo reconhecidos por essa experiência pelos colegas mais jovens. Assim, o envelhecimento no magistério é visto como um atributo positivo, conferindo credibilidade e autoridade na docência.
Dificuldade com tecnologia		

Fonte: Autoria própria

Outra categoria relacionada ao envelhecimento é a “Desejo de Aposentar” que, assim como a categoria anterior, parte de uma visão do envelhecer que não corresponde aos estereótipos, mas apresenta esse tempo como um momento repleto de oportunidades, uma vida que não se encerra ou não deveria se encerrar com o tornar-se mais velho (Duarte & Melo-Silva, 2009; Smuczek, 2022). Essa categoria possui como definição: expectativa sobre o momento adequado para a aposentadoria, incluindo a redução de orientandos e atividades administrativas. Reconhecimento da aposentadoria como etapa significativa que demanda preparação, além de críticas ao prolongamento excessivo ou interrupção precoce da carreira profissional. Essa categoria é composta por 6 subcategorias.

Os pensamentos acerca da aposentadoria nesta tese podem ser organizados em duas perspectivas: algo inimaginável e algo desejado. A primeira, referente à dificuldade de se assumir como alguém que está envelhecendo (Duarte & Melo-Silva, 2009; Nascimento et al., 2016). Por outro lado, a segunda é relativa a um momento de gerenciamento pessoal, de liberdade do sistema produtivo e de oportunidades de lazer (Leandro-França & Murta, 2014; Smuczek, 2022). Salienta-se que, para os professores participantes, a aposentadoria é referente à sala de aula, não ao mundo da pesquisa. No entanto, há aqueles que desejam a aposentadoria porque desejam fazer mais do que a rotina de professor-pesquisador possibilitava, já que o equilíbrio entre as demandas pessoais e profissionais é complexa. Por exemplo, a fala do professor Carlos que refletiu sobre esse momento: “Eu vejo, assim, que muita gente na carreira acadêmica acaba não conseguindo se desvincular do trabalho e não se aposenta quando o prazo normal acaba, [...] o que não é a minha intenção, no primeiro dia que eu puder me aposentar, eu vou lá me aposentar” (Carlos, 56 anos).

Essa questão levantada pelo professor se desdobra na subcategoria “Trabalho como fonte de vida”, que reflete exatamente sobre essa dificuldade que alguns professores afirmaram possuir sobre o momento de deixar de trabalhar, os medos e angústias que esse momento representa em sua vida, até mesmo, porque alguns ainda não conseguiram aceitar o próprio envelhecimento. A professora Bárbara (61 anos) representa essa perspectiva: “Então, não consigo imaginar a vida sem tá produzindo, então, se for para pensar em aposentadoria, eu continuaria pesquisa, mas parar de produzir, não consigo, eu não tenho nem como pensar nisso”. Segundo Kai (2019), alguns docentes postergam a aposentadoria ou o desengajamento de carreira, em razão de perceber o trabalho como parte fundamental de quem o sujeito é, para si e socialmente. Além disso, para outros docentes, o trabalho é fonte de vida, porque estar na sala

de aula é uma paixão, uma motivação para continuar atuando, mesmo com as dificuldades (Alves, Lopes, & Pereira, 2020).

Esse sentimento também contribui para que muitos docentes escolham adiar o momento da saída da vida profissional, o qual é retratado na subcategoria “Retardamento da Aposentadoria”. O entendimento a respeito de si e da capacidade produtiva e, em alguns casos, o sentimento de que o trabalho é a razão da vida, o que leva, por razões diferentes, os docentes a escolherem permanecer trabalhando e a adiarem o momento da aposentadoria efetivamente. Apesar de muitas vezes essa relação de apego ao trabalho ser levada com humor, ela também demonstra o sentimento de não se sentir preparado ou de haver algum receio sobre esse momento, como apresentado pela professora Diana, 72 anos:

A grande maioria das pessoas que faziam parte do meu departamento na década de 80 se aposentaram. Existem ainda os dois ou três e que a gente faz uma chacinha entre nós: um dia a gente vai pegar aquela plaquinha de patrimônio material, permanente, e vamos pregar no nosso braço (risos), que nem o computador, que nem é mais computador, é notebook. Hoje é mais permanente, mas a mesa que eu tô aqui trabalhando, que ela tem uma plaquinha dizendo que ela é o material permanente da IES, nós também vamos acabar tendo isso (risos). (Diana, 72 anos).

Por outro lado, também existem as perspectivas negativas que mobilizam essa decisão, como o sentimento de inutilidade e medo do descarte social de quem se é ou, simplesmente, uma visão negativa por não saber como corresponder a esse momento (Alves, Lopes, & Pereira, 2020; Alves & Oliveira, 2018). A professora Hortência, 65 anos, fala sobre essa questão:

Não quero aposentar, não. Não, porque, assim, estou bem de saúde. Estou tranquila. Sabe, o período que a gente tem de férias é um período grande de férias. Gigantesco. Você pode fazer um evento, você pode ir para um congresso, que você passeia, que você se distrai. Você vai e você volta, né? Não, mas você vai participar de serviço voluntário na igreja. Ah, isso aí eu faço quando eu posso. Você vai para a academia. Eu odeio a academia. [...]. Agora sim, o que eu vou fazer depois que eu aposentar? Talvez abrir uma editora. [...]. Eu gosto muito de flor, trabalhar com floricultura. [...]. Ah, viajar muito? Ah, beleza. Isso aí você pode fazer trabalhando também. Não teria problema, né? Mas todas aquelas opções que eu pensei em fazer depois de aposentar, eu reví o conceito e voltei. Não, não, vou trabalhar, não vou fazer isso agora, não. Deixo mais cinco anos pela frente. Setenta, eu saio.

Além disso, muitos dos docentes desejam a aposentadoria por imaginarem que já não possuem lugar na instituição, que não possuem capacidades suficientes para continuar atuando na universidade e que é preciso dar lugar para docentes mais capacitados assumirem essa posição, conforme apresentado na subcategoria “Ocupando Lugar”. Alguns docentes expressaram essa percepção; por exemplo, o professor Alfredo (66 anos). O professor diz:

“Eu notei claramente isso, com bastante sinceridade, que a minha aula clássica ela já não causava... não causava nenhum impacto [...] esse é um dos grandes motivos de eu

estar, de eu ter me aposentado, acho que eu não tenho condição técnica, nem física para trabalhar nesse caminho”.

Segundo Alves, Lopes e Pereira (2020), esse sentimento faz parte dos aspectos negativos naturais do envelhecer: há uma redução das capacidades psíquicas, intelectuais. Logo, é natural que o docente sinta alguma dificuldade, mas isso não representa um impeditivo direto da atuação profissional, com exceções. Dessa forma, o professor demonstrou, em sua avaliação pessoal, que já experimenta em algum grau essa dificuldade e que essa lhe produz um sentimento de inadequação às características do futuro docente, conforme sua idealização.

Segundo Parreira (2017), essas questões debatidas nas subcategorias anteriores teriam um aspecto mais positivo, se os docentes tivessem vivenciado um processo de preparação para a aposentadoria. A subcategoria “Curso de Aposentadoria” apresenta a fala dos participantes sobre as contribuições do curso para suas carreiras. De acordo com os professores, esse curso foi um instrumento relevante para a superação das tensões que envolvem a decisão de quando se aposentar e o que fazer após esse momento. A professora Karine (56 anos) expressa opinião sobre esse curso ao dizer que: “Só que eu não tenho idade ainda. Mas eu já venho me preparando [...]. Por quê? Porque em 2017 eu fiz um curso aqui na IES, Preparação para a Vida e Aposentadoria. E esse curso foi um divisor de águas para mim”.

Outro aspecto que envolve a aposentadoria são os questionamentos sobre a qualidade de vida em termos financeiros, como expresso na subcategoria “Financeira”, a qual pode ser impactada pela aposentadoria. Essa preocupação está presente nas falas do professor Bruno (60 anos): “Então, eu não sei, vamos viver a vida; a velhice, ela é uma nova fase. Então, a gente tem que viver essa nova fase. Então, o problema de aposentar é a perda salarial. Esse é um fato real”. Assim, a preocupação do professor é com o pilar segurança (Dambros, 2018), que abrange, além da segurança patrimonial, o sentimento de estar assegurado e de ter condições de vida.

Consequentemente, o aspecto financeiro impacta em outra subcategoria, a “Mais Tempo de Lazer”. Conforme o autor anteriormente citado, ter condições de dedicar-se a atividades de lazer envolve o financiamento dessas, o que pode ser afetado pela aposentadoria. Além disso, essa subcategoria engloba a incorporação de atividades lúdicas e recreativas que possuam mais significado, das quais, durante o tempo de produtividade, os professores não conseguem dispor, como expresso pelo professor Demir (59 anos) e pelo professor Fernando (55 anos), respectivamente: “Dá vontade de fazer coisas assim que tenham mais, tragam mais realização; não é simplesmente mais uma tese, mais um número, mais um artigo, mais alguma coisinha,

contabilizando”; “Então, a única coisa que eu vejo é eu ter o meu tempo para poder efetivamente fazer atividade física. Que isso aí vai me dar um tempo de vida maior na minha função. É isso”.

A interação entre diferentes gerações é um elemento que impacta no envelhecimento profissional (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Segundo os autores, essa relação pode ser complexa, conforme confirmado pela categoria “Intergeracionalidade”, definida como: percepção sobre a convivência entre diferentes gerações. Inclui receptividade, ou falta dela, em relação a novas abordagens de ensino e aprendizagem. Seus efeitos podem ser amenizados pela universidade ao promover interação entre grupos etários distintos.

Por exemplo: “Eu vejo isso muito com os estudantes e é o que eu digo pra eles: nós temos um choque de geração; eu preciso entender isso olhando pra vocês, mas vocês também precisam entender isso olhando pra mim. Porque essa é uma via de mão dupla, eu preciso estar aberta e empática” (Roberta, 57 anos). A relação entre as diferentes faixas etárias é natural, mas diante dos estereótipos, preconceitos, essa pode sofrer impactos negativos (Cepellos, Tonelli, Aranha, & Pereira Filho, 2013; Freitas & Gil, 2020; Loth & Silveira, 2014; Zeferino, 2018). Ademais, há interferência do distanciamento entre as experiências, a maturidade, as perspectivas sobre o que é essencial na carreira que o docente mais velho possui.

Em razão disso, conforme a subcategoria “Impaciência”, alguns docentes relataram sentir impaciência com os mais jovens, discentes e docentes. Ela é sentida em função da dificuldade de ser compreendido e compreender o outro, na interação frágil entre os sujeitos, como expresso pelo professor Demir (59 anos) e pela professora Nayara, respectivamente: “Eu diria que a dificuldade (na questão das gerações) maior é interagir com os colegas. Não é por causa de idade. [...], mas tem horas que cansa um pouquinho. Aí, meu Deus do céu, dai-me paciência [...] já teve épocas que a gente era muito mais social”;

Então, acho que são esses os aspectos e um pouco de perder a paciência com a geração mais jovem, que eu acho que eu não falo mais muito a linguagem deles, em muitos momentos eu também não falei a linguagem deles, mas não era uma coisa que tinha um distanciamento tão grande, acho que hoje eu estou mais pra avó do que pra mãe (Nayara, 58 anos).

Assim, a impaciência pode ser uma manifestação das diversas transformações em nível biológico, emocional e social naturais do envelhecer (Dambros, 2018). Além disso, a impaciência é relativa também à desvalorização docente, como dito pela professora Daniele:

Você tá explicando um conceito, não sei o quê, ele vai lá, ele parece que confia mais no que o *Google* fala, no que o *Wikipedia* fala, do que você tá falando. E você já tá falando aquilo aplicado pra área. Entende? Então, eu acho que são dificuldades de

socialização, dificuldades de interação, relação estudante-professor, e que eu acho que tá ficando pior em função mesmo do conflito de gerações (Daniela, 58 anos).

Ademais, o processo de envelhecimento pode produzir impaciência decorrente das perdas da idade. A categoria “Perdas Sociais e Finitude” é definida como o reconhecimento de que tudo na vida acaba, incluindo carreira, juventude, vitalidade, relações e amigos. Além disso, há medidas adotadas para retardar o fim da rotina de trabalho. Essa categoria é composta por duas subcategorias.

A categoria parte da compreensão de que envelhecer trará perdas, sentidas por diferentes perspectivas, que contribuem para como o professor irá pensar a vida pessoal e profissional (Campos & d’Alencar, 2005; Chaves, 2015; Escorsima, 2021; Fechine & Trompieri, 2012; Oliveira & Goes, 2023). Ademais, essas perdas relembram aos sujeitos que haverá um fim de todas as coisas e que não se sabe quando isso acontecerá (Silva, 2019), o que pode comprometer a disponibilidade de se inserir em outras atividades, oportunidades, como dito pelo professor Danilo (70 anos): “[...]. É muito mais em função da finitude, porque se você falasse assim, [...] você vai viver 90 anos. [...] eu ia pegar o avião agora e ir pro exterior, começar uma carreira totalmente doída outra vez.”

Dois campos de perdas se destacaram: o primeiro abordado na subcategoria “Perda da Vitalidade” e o segundo “Perda da Produtividade”. A perda da vitalidade é a perda física em termos de capacidade física e também de saúde (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021), como expresso pela professora Andrea (58 anos):

Eu tive crise de coluna. Três semanas atrás. Depois, eu entrei em uma crise alérgica. Fiquei três semanas sem fazer academia. Aí eu perdi 500 gramas de massa magra. É assim. Coisa que levaria mais tempo para perder quando você é mais novo. [...]. Me arrependo de não ter feito mais exercício, mais nova. Sempre fiz, mas eu fazia pilates porque era o único que eu aturava. [...]. Mas, talvez, eu tivesse me dedicado mais à minha saúde física. Então, tem uma coisa que eu me arrependo é de não ter tratado melhor o meu envelhecimento com vista de saúde.

Dentre essas perdas físicas decorrentes do envelhecer, a perda da produtividade é uma consequência natural, visto que o trabalho intelectual é realizado por meio de um corpo que envelhece, que vai se desgastando (Freitas & Gil, 2020; Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Além disso, a própria cognição também é afetada pelos efeitos do tempo de vida (Freitas & Gil, 2020; Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021), como destacado pelo professor Bruno (60 anos):

Não rende, não rende. Não consigo trabalhar como eu trabalhava antigamente, né. Porque eu, antigamente, eu, em um ano, fazia 10 artigos científicos, hoje não faço nem 2. Não faz, não vai mais. Não tem mais a concentração que tinha. Mentalmente

o cérebro se cansa. Não consigo mais trabalhar quantidade de horas que eu trabalhava, não consigo. Fica estafado. E mesmo trabalhando, não consigo trabalhar com a mesma intensidade como eu trabalhava, não tem como.

As perdas mencionadas pelos docentes fazem parte do curso da vida; no entanto, há muitas pessoas que não querem compreender isso e veem esses efeitos como males que as pessoas mais velhas desenvolvem (Cepellos, 2018; Couto et al., 2009; Goldani, 2010; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Dessa forma, há um aspecto negativo associado ao envelhecer que reduz as perdas e, com o tempo, pode resultar em formas de preconceito etário (Couto et al., 2009; Goldani, 2010; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). A categoria “Preconceito Etário” é definida como a desvalorização da experiência profissional de docentes mais velhos, manifestada na pouca consideração às suas opiniões e na subestimação de sua capacidade; reforço dos estereótipos negativos e práticas exploratórias, limitando a participação e o reconhecimento do docente mais velho no ambiente acadêmico.

Assim como o preconceito etário é de difícil identificação para aqueles que são vítimas desse crime (Loth & Silveira, 2014), a fala dos professores, em sua maioria, traz de forma implícita vivências de preconceito entre docentes e com os demais participantes do cotidiano profissional.

A fala da professora Marília (56, anos) expressiu um desses momentos vividos pelos docentes:

E uma outra questão que eu acho que pesa é como o envelhecimento é socialmente percebido. Então, eu já sofri preconceito. Porque hoje, por exemplo, eu lá no nosso departamento, nós somos três decanas. Eu estou entre uma das mais antigas. Eu e mais duas colegas. Entendeu? Então, professores recentes já me destravam. Entendeu? Então, merecia até, inclusive, um processo. Então, eu adoeci. Coordenando um núcleo do centro estruturante, capitaneando uma reformulação curricular, uma pessoa agiu comigo com muita grosseria. Então, isso me tirou da centralidade. Me tirou da plenitude. Porque a gente separa as relações, as questões de trabalho. A gente tem conflitos. A gente estava com relação de força lá. Mas, a Vanessa pode me agredir algum momento, pode me falar duro. A gente pode ser fria. Mas é uma questão. Nós estamos discutindo o trabalho. É um processo. Não é a Vanessa falando da Marília enquanto Marília. São questões da gestão, do trabalho, dos modos operantes, da atuação. Então, você tolera essas questões no cotidiano. Mas, atribuir certas questões à idade, isso é injusto para o outro.

A fala da professora destaca os efeitos importunos decorrentes do preconceito etário, que consegue desvalorizar o sujeito e o profissional ao mesmo tempo. Como dito pela docente, que identificou a situação de preconceito em razão dessa ocasião ter ultrapassado um limite idealizado pela docente entre o que um colega de trabalho pode ou não fazer durante a atividade de trabalho (Hanashiro & Pereira, 2020; Loth & Silveira, 2014). Outras situações podem ter

ocorrido e terem sido naturalizadas e tidas como não enquadradas como preconceituosas pela docente (Hanashiro & Pereira, 2020; Marques et al., 2020; Mattos, 2021).

Salienta-se que o preconceito etário não acontece somente por meio de outras pessoas, mas também pela autoimposição de aspecto de preconceito, na categoria denominada de “Etarismo Introjetado” (Levy, 2022). Os docentes relataram os próprios preconceitos com o envelhecimento pessoal e com as demais pessoas, como dito pela professora Diana (72 anos): “[...] eu acho que em qualquer segmento da sua idade você vai encontrar isso, inclusive em mim, eu já descobri que eu sou extremamente preconceituosa com velho”.

Assim, o preconceito pode ser naturalizado ao ponto de não ser visto como algo ruim pelas próprias pessoas mais velhas, reforçado nas atitudes cotidianas (Maués & Junior, 2011). Conseqüentemente, essas atitudes foram introduzidas no próprio comportamento, assumidas como normas de idade que devem ser seguidas ou tidas como naturais de pessoas mais velhas (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Por exemplo: “Mas para não ficar tão velho, mesmo sendo chato, porque a gente vai ficando velho e vai ficando chato, não, é natural” (Fernando, 55 anos).

Por outro lado, também existe a percepção dos mais velhos sobre os mais jovens, como apresentado na subcategoria “Percepção dos mais jovens e alunos”, que vista por uma lente negativa por alguns dos participantes, são tidos como mais fracos intelectualmente e egoístas. Exemplifica a fala da professora Hortência (65 anos):

Porque na minha época de estudante, era muito diferente da época agora. A gente vivia a universidade. Você entrava numa sala de aula de artes, você assistia uma aula, a outra pedia licença, o professor ia. Hoje, você clama para os alunos ouvirem a sua aula. [...]. Professores, substitutos que a gente vê, que recebe lá [...] falta maturidade. [...]. Então, eu vejo que o jovem, ele está entrando, ele não tem uma maturidade. Nem todos, mas a grande maioria. Não tem uma maturidade para exercer a função do magistério. O aluno hoje, ele chega novo, ele chega de conhecimento de livro. Ele não tem vivência. [...]. Então, hoje, o jovem está entrando, ele está entrando apenas com conhecimento de livro. Ele não tem vivência. Ele não viveu a experiência. Eu acho que esse é um grande problema, sabe? A juventude tem muita pressa.

Salienta-se que o etarismo é passível de ser infligido a qualquer faixa etária, nacionalidade ou etnia (Dambros, 2018; Silva, 2019; Smuczek, 2022) e, como a fala da professora exemplifica, o preconceito por idade também pode ocorrer dos mais velhos com os mais novos.

Por outro lado, nem sempre a relação entre diferentes gerações será negativa, há também momentos em que se apresentará positivamente, como na subcategoria “Na docência, etarismo

é positivo” (Bincoletto et al., 2023). Em razão de, segundo os participantes, em alguns locais, eventos e congressos, o docente mais velho receber atenção e ser valorizado pelo conjunto de suas contribuições através das gerações de pesquisadores que utilizaram seus trabalhos no desenvolvimento do conhecimento. Evidentemente, essa condição não é generalizável a todos os docentes. Por exemplo: “Aí, você no congresso, de modo geral, tem um monte de gente com cabelinho branco, tem um monte de gente conversando ali junto, aquele monte de aluno de 20 anos, de 30 anos e que trata a gente do mesmo jeito” (Diana, 72 anos); “[...] porque acho que na academia existe um certo respeito pelos professores mais velhos. A gente tem um *status* que é um pouco diferenciado ali (Talita, 59 anos).”

A última categoria sobre envelhecimento é a “Dificuldade com a Tecnologia”, definida como a dificuldade com o trato com tecnologia, tanto na vida pessoal, com os recursos tecnológicos domésticos, quanto no trabalho, resistência ou inaptidão para utilizar eficazmente recursos de tecnologia para ensino e atividades administrativas. Salienta-se que não foram todos os docentes, somente seis participantes relataram que passaram alguma situação de dificuldade latente com o uso da tecnologia, essa embasada na afirmação de Campos e d’Alencar (2005) e Viana (2021) de que a dificuldade é decorrente da não necessidade de utilizar aquele recurso anteriormente. Além disso, a não utilização de algum recurso não representa um impeditivo para a realização do trabalho, como exemplifica a narrativa da professora Sandra (70 anos):

Eu fiz uma roda de conversa sobre um livro perfeito de curto. Um livro de 1000, mil páginas. Claro, no começo do semestre, nós fizemos uma combinação e os alunos não leram o livro. Não leram o livro. Por que eles não leram o livro? Porque hoje em dia eles não leem livros de mil páginas. Eles pegam o *podcast*; eles pegaram vários *podcasts* e pegaram e conversaram sobre ele.

A docente que conseguiu ministrar a aula planejada, apesar de os recursos utilizados pela docente e discentes terem sido diferentes, o resultado foi colaborativo para o ensino (Campos & d’Alencar, 2005; Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Logo, mesmo que a dificuldade com a tecnologia fosse uma realidade a todos, o que não é, não seria um impeditivo para a realização do trabalho.

As categorias apresentadas permitem que diversas reflexões sejam construídas; obviamente, essas não caberiam nesta tese, mas algumas se tornam interessantes e necessárias para compreender o fenômeno investigado. Dessa forma, após a apresentação e contexto dos resultados, algumas reflexões à luz das categorias e do referencial científico são apresentadas a seguir.

4.1.1. Eu não sou velho: percepções, ajustes e desafios da longevidade na carreira

O envelhecimento não é algo que o próprio sujeito identifique, mas uma condição informada por outros (Maués & Junior, 2011). Assim, é possível que alguém não consiga ou não se permita ser visto como mais velho até um certo tempo. Isso em decorrência de diferentes motivações, dentre as quais se destacam os estereótipos e preconceitos associados ao envelhecimento (Loth & Silveira, 2014; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Há uma aversão compartilhada sobre o envelhecer, que atribui um peso sobre as pessoas mais velhas, uma crença de que o envelhecimento é mal a ser evitado; o medo social de ser percebido negativamente por ter uma aparência envelhecida (Couto et al., 2009).

No entanto, apesar dos esforços feitos para retardar, esconder o envelhecimento, a vida, aqui expressa na saúde física, nas vivências sociais e nas capacidades intelectuais e produtivas, de algum modo comunicará ao sujeito que esse já não é o que era há anos atrás (Couto et al., 2009; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Isso acontece por meios diversos, como a perda da vitalidade, perdas sociais, a morte de familiares e amigos, as dores, o cansaço, a dificuldade de produzir etc., que demonstram ao sujeito que o tempo de vida está correndo e é curto (Couto et al., 2009; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Além disso, o ambiente social e profissional vai sendo transformado e leva o sujeito a uma nova forma de vivência, de atuação profissional, como expresso na discussão anterior sobre a categoria “Perdas sociais e finitude” e nas subcategorias “Perda de vitalidade” e “Perda da produtividade”.

Alguns dos participantes tiveram o momento de tomada de consciência do envelhecimento através da vivência de situações drásticas, que levaram os docentes a perceber que estavam envelhecendo e necessitavam se adequar a essa nova etapa da vida. A professora Nayara exemplifica isso: ela sofreu uma lesão no tendão durante uma pesquisa de campo, a qual não foi tratada durante três anos e somente quando a docente não conseguiu caminhar sozinha ao chegar de viagem profissional é que recorreu à ajuda médica. Ressalta-se a dificuldade que a docente teve em perceber e reconhecer que o seu corpo estava enfrentando complicações no exercício das atividades de trabalho. A situação drástica vivida por ela foi anunciada e negligenciada durante um período; houve uma distância entre a primeira manifestação do corpo de que aquela rotina estava demais para a capacidade física da professora até o momento em que a situação se tornou problemática. Diante desse novo cenário, não houve como a professora negar a dificuldade ou incapacidade física de continuar trabalhando da

mesma forma. Outrossim, a partir da tomada de consciência do próprio envelhecimento, o profissional se torna capaz de compreender esse aspecto das perdas e transformar suas atividades de modo a ajustá-las às limitações da idade.

Assim, “aceitar o envelhecimento” é o primeiro passo para ter uma carreira sadia no nessa fase, compreender que essa condição é passível de retardamento, mas não é evitável (Hanashiro & Pereira, 2020; Mattos, 2021). Ademais, a tentativa de negar pode trazer mais efeitos negativos que positivos, pois as tentativas de esconder o envelhecimento reforçam os estereótipos e o sentimento de aversão ao envelhecer (Hanashiro & Pereira, 2020; Mattos, 2021), a negligência aos alertas do corpo, da mente, como aconteceu com a professora Nayara.

Outro aspecto relativo ao envelhecer profissional é a influência do envelhecimento na percepção sobre o papel do trabalho na vida. A partir dos desdobramentos da subcategoria “Trabalho como fonte de vida” pela lente de papéis proposto por Super (1980), em que se entendem papéis como as expectativas e as performances que os sujeitos realizam nas diversas situações. Segundo as falas que compõem essa subcategoria, o trabalho assumiu uma posição central na vida dos sujeitos, ao ponto de não ser possível conceber uma vida sem relação com o profissional, como a professora Bárbara, (61 anos).

Assim, esse comportamento observado em alguns participantes se distanciou do transcórre esperado, em razão de, conforme Alessandri (2019), os papéis vividos pelos sujeitos sofrerem alterações ao longo da vida, compatíveis com seus diferentes estágios. De acordo com a autora, à medida que os sujeitos se aproximam do desengajamento de carreira, haveria uma alteração dos interesses, pensamentos e atividades vinculados à carreira para opções fora da vida profissional. Salienta-se que não se está referindo exclusivamente a um marco etário quando se menciona uma aproximação do desengajamento, mas a autopercepção do momento de saída, a perda das capacidades para o trabalho, dificuldades cognitivas e emocionais relacionadas à carreira.

No entanto, entre alguns dos participantes, isso não aconteceu; pelo contrário, há uma ausência de perspectiva sobre uma forma de vida desvinculada da carreira. Assim, esse comportamento não se encaixa no conceito de desengajamento de carreira, visto que não há a desaceleração, saída ou transição de carreira (Ambiel, 2014; Rocha, 2020). Ademais, essa fase envolveria a busca de novos interesses, atividades, que preencherão o tempo do sujeito, uma transformação de foco, do profissional – desenvolvimento de capacidades, aplicação ou dedicação profissional – para outros âmbitos da vida (Ambiel, 2014, Hartung, 2013).

Dessa forma, a posição que o trabalho ocupa na vida desses docentes pode contribuir para que o momento de saída, encerramento ou transição de carreira seja mais complexa e dolorosa. Isso em razão de não ser possível postergar por tempo indeterminado o momento da aposentadoria, do fim da carreira ou da transição para outras formas de atuação profissional e pessoal. Salienta-se que, na IES estudada, aos 75 anos, o docente sofrerá a aposentadoria compulsória (Parreira, 2017; Silva & Melo-Silva, 2020), estando preparado para o momento ou não. Assim, aceitar o envelhecimento e adotar medidas simples que preparem o docente para o final da carreira são formas saudáveis de prolongar a carreira. Outrossim, permitem que o docente aceite e progressivamente se prepare, física e mentalmente, para esse momento (Parreira, 2017), como comentado pelos docentes na subcategoria “Curso de Aposentadoria”.

Segundo Ambiel (2014), os papéis são respostas interdependentes às demandas dos cenários (contexto, ambientais e sociais). Assim, a dificuldade em pensar e preparar-se para o envelhecer pode provocar o sentimento de aversão ao envelhecimento e, conseqüentemente, levar as pessoas a não buscarem conhecer mais sobre esse momento da carreira, formas de preparação sutis, como dito na supracitada subcategoria. Ademais, como afirmam os próprios participantes, existe uma tendência a pensar que a preparação para a aposentadoria deve começar quando o sujeito já tem condições de requerer a aposentadoria e não durante o percurso de carreira.

Outra preocupação relacionada ao envelhecimento profissional é o sentimento retratado na subcategoria “Ocupando Lugar”, de inadequação pessoal aos novos moldes profissionais da docência, conforme já exposto. Apesar disso, essa inadequação não possui como raiz exclusivamente a questão do envelhecimento ou da idade, mas também a falta de um processo formativo efetivo para a adaptação dos docentes e dos demais profissionais aos novos recursos incorporados ao trabalho. Segundo Campos e d’Alencar (2020) e Freitas e Gil (2020), não há necessidade de essa questão ser tão desgastante, visto que, por meio da preparação autoestimulada ou estimulada pela organização, pode ser superada.

Dessa forma, segundo os autores, esse estereótipo da dificuldade com a tecnologia associada às pessoas mais velhas não é generalizável, mas pontual e ligado à necessidade de uso ou não do recurso (Alvim, Rocha, & Chariglione, 2017; Campos & d’Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020; Hanashiro & Pereira, 2020; Silva, 2019). Aplicando a mesma lógica, uma pessoa mais jovem hoje pode ter dificuldade com a tecnologia de comunicação, de produção, da década

de 1990, 2000. Essa inaptidão pode ser o resultado da falta de treinamento ou desconhecimento do recurso.

Um dos relatos do professor Alfredo corrobora com essa indicação, porque o próprio professor viveu diferentes transições de tecnologia na trajetória profissional. Apesar disso, o docente sente uma dificuldade em permanecer na docência, não somente pelo obstáculo com uma tecnologia, mas em como inseri-la na aula (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022) e recepção dos discentes à sua aula. Desse modo, essa parece ser a principal questão, que não tem relação direta com a idade, pois docentes mais jovens podem também não conseguir inserir ou não fazer bem a inserção de algum recurso. No entanto, quando há um conhecimento do instrumento e de como usá-lo na docência, seu uso é benéfico para ambos, docentes e discentes.

Além disso, essa preparação não deve acontecer de forma reativa, mas proativa. Por outro lado, a abertura a se formar, se desenvolver, é uma ação que pode estar nas mãos do próprio trabalhador. Segundo a fala dos próprios docentes, a IES ofertou formações positivas para a preparação profissional e para o envelhecimento, mas uma parcela pequena dos participantes aderiu a elas.

A partir dos dados e das reflexões tecidas, observou-se que o envelhecimento é compreendido frequentemente por um prisma negativo, pejorativo, fundamentado em verdades, mas que não podem ser consideradas como únicas. Envelhecer traz para o trabalhador muitas dificuldades, impostas pela sociedade e também autoimpostas. Apesar disso, algumas características do envelhecer podem ser vividas a partir de um olhar positivo, aceitando que se está mudando e que isso não é o fim da vida profissional, mas uma nova etapa. Ademais, é preciso valorizar outras habilidades, não físicas, como conhecimento, experiência e inteligência emocional. Essa mudança de perspectiva torna o processo de envelhecer mais positivo e mais satisfatório, ao permitir que o profissional mais velho continue a contribuir social e academicamente, por meio de outros propósitos em sua trajetória de carreira.

4. 2 TRAJETÓRIA DE CARREIRA DOCENTE: ENTRE A PRODUTIVIDADE COMPULSÓRIA E A REINVENÇÃO DO PROPÓSITO

A TCC entende carreira como a sequência de ocupações profissionais, experiências vividas pelos sujeitos (Savickas, 2013) e ainda a carreira subjetiva e seu foco na construção de

sentidos pela trajetória de vida (Rocha, 2020). Para muitos dos participantes da pesquisa, a carreira é motivo de orgulho, uma trajetória satisfatória e positiva. Essa reflexão é apresentada por meio da categoria “Orgulho da Trajetória” e é definida por: orgulho das conquistas e realizações vividas durante o percurso profissional vivenciado pelo sujeito desde a entrada no mundo do trabalho até o momento presente da vida profissional. Essa é composta por 4 subcategorias, conforme Quadro 5 – Carreira na Pós-graduação.

A trajetória dos docentes nem sempre é linear. Após o período de formação, o sujeito pode desempenhar diversas atividades para posteriormente ingressar na docência do ensino superior, como menciona o professor Felipe e outros docentes:

Eu fui bolsista. Então, aí definiu minha profissão, minha caminhada. Porque eu trabalhei dois anos com solos, como bolsista. Na época, a Embrapa não... Não tinha concurso pra Embrapa. Nós estamos falando da década de 80. Não havia concurso na Embrapa. [...]. E a instituição que eu tava, que era a Embrapa Solos, tentou contratar, mas ela não tinha muito prestígio dentro do sistema da Embrapa. Então, não me contratou. Aí, eu saí, fui pra iniciativa privada, trabalhei em alguns lugares, e depois que eu fui fazer mestrado (Felipe, 65 anos).

Conforme a teoria, a carreira é construída por meio das diferentes vivências profissionais, não de uma única carreira ou em um único local (Duarte, 2009; Duarte et al., 2010). Assim, conforme indicado pelos autores, as contribuições das ocupações anteriores vividas pelos docentes não são desprezadas, mas somadas e formam a carreira. A subcategoria “Atividades fora da docência Ensino Superior” aborda a trajetória de carreira de alguns docentes, que anteriormente foi focada em outros campos de atuação vinculados ao mercado de trabalho, áreas específicas da área de formação. Por exemplo:

Eu comecei dando aula num supletivo. E a minha primeira experiência foi de professor de supletivo noturno. [...]. Então, o supletivo, nessa época, era realmente para adulto. Não é igual hoje, que é pra molecada. É... mudou muito o perfil. Então, durante esses 11 anos, eu tive uma formação de professor da própria UFSCar que eu fiz licenciatura, mas que me influenciou muito pouco (Bruno, 60 anos).

Dentro da carreira docente, os professores também apresentam situações que tornam a trajetória profissional motivo de orgulho. Entre as situações narradas está a subcategoria “Pioneirismo” que traz a narrativa desses docentes que construíram cursos, programas de pós-graduação, linhas de pesquisas que na ocasião ainda não eram nem idealizados na localidade e até no país, como exprime a professora Marília (56 anos): “Nós resolvemos, eu encabecei um projeto para trazer um *dinter* para a IES, o primeiro doutorado interinstitucional da IES. Eu construí junto com outros professores, né? Fui eu que fui vender o projeto junto com a outra professora, uma pequena comissão”.

Quadro 5 - Carreira Docente na Pós-Graduação

(Continua)

CARREIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO		
Categories	Subcategoria	Definição Provisória
Orgulho da trajetória profissional	Atividades fora da docência Ensino Superior	Atividades desenvolvidas antes ou durante o período da docência, atividades que contribuíram para a construção da carreira.
	Pioneirismo	Atividades em que o docente foi o responsável pelo desenvolvimento de uma atividade, do curso, de uma metodologia de ensino e pesquisa.
	Progressão de Carreira	Ausência de mérito na progressão de carreira. Não é mais necessário percorrer toda a trajetória; já se entra no meio do caminho. Docentes mais velhos realizaram todo o percurso, começando de baixo até professor titular.
	Prazeres que a carreira me proporcionou	Atividades prazerosas que aconteceram do exercício da docência em pós-graduação, como: viagens para o exterior, conexões internacionais, participação como convidado em atividades no exterior.
Aprender a ser docente	Formação continuada	Formações voltadas para o aperfeiçoamento docente em termos de complementação dos conhecimentos de formação, como: didática, ensino, aprendizagem.
	Orientação	Gestão do acompanhamento dos alunos de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado, incluindo estratégias, inovações e alternativas de formação. Na orientação, o docente compartilha conhecimentos e habilidades acumulados ao longo da carreira.
	Autonomia	Docentes no ensino superior têm liberdade para escolher métodos de ensino, pesquisa e horários, desde que atendam à ementa das disciplinas.
	Redescoberta da sala de aula	Redescoberta do sentido e benefícios do ensino na vida do professor. Reencontro do sentido da profissão em ajudar o discente a desenvolver o conhecimento. Ver com prazer a interação com os alunos e com o ensino. Novas formas de ser professor, ministrar as aulas.
Atividades Administrativas	Atividades Administrativas Ingressantes	Atividades vinculadas à gestão desenvolvidas pelos docentes, seja devido a cargos, como coordenador de programa de pós-graduação, como participação em comissões, grupos de pesquisa, etc.
	Burocracia Administrativas	Atividades de fiscalização e disfunções burocráticas que permeiam o trabalho docente, tais como: relatórios, pareceres, preenchimento da Plataforma Lattes e participação em comissões.
	Fui contratado como docente	Questionamentos relativos ao docente ter feito concurso e ter demonstrado conhecimentos relativos à atividade docente e não para atividades administrativas, de gestão ou marketing.

Quadro 5 - Carreira Docente na Pós-Graduação

(Continua)

CARREIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO		
Categorias	Subcategoria	Definição Provisória
	Pseudo Glamour	A carga adicional para atuar na pós-graduação e ser pesquisador CNPq é uma sobrecarga não reconhecida, criando um falso glamour. Atividades prestigiadas exigem compensação pelo tempo investido para cumprir as demandas habituais.
Alta produtividade acadêmica	Apoio discente na produtividade acadêmica	A colaboração dos estudantes de graduação e de pós-graduação é crucial para a produção acadêmica dos docentes, ajudando-os a alcançar metas de produtividade e facilitando a pesquisa.
	Ego docente	Egos docentes em relação aos artigos, pesquisas, status profissional, nível CNPq, relacionamento docente. Orgulho exacerbado e competitividade se manifestam em comparações e explicações verbais, afetando atividades administrativas e relacionamentos interpessoais.
	Internacionalização	Fomento às publicações e parcerias internacionais para elevar a avaliação dos docentes e de seus programas de pós-graduação. Exigência dessa internacionalização pelos órgãos financiadores e fiscalizadores. Período de crescimento intelectual pessoal e coletivo, ampliando possibilidades e desenvolvendo pesquisas.
	Queria ser só pesquisador	Desejo de atuar exclusivamente como pesquisador, sem o exercício da docência, ensino, extensão, atividades administrativas. Visão que as outras atividades atrapalham a realização do principal trabalho: publicar.
	Perda da motivação com a pesquisa	Desinteresse em liderar pesquisas, devido à sensação de esgotamento das contribuições. O foco agora se volta para outras áreas de atuação na universidade.
	Gestor de Pesquisa	Alteração na condução das pesquisas: foco na administração, afastando-se do trabalho de campo, da autoria principal, das palestras e congressos. Diminuição do protagonismo na realização das pesquisas.
	Impacto negativo das atividades administrativas nas pesquisas	A realização de atividades administrativas, como a coordenação, pode levar à diminuição de publicações, participação em pesquisas, eventos e parcerias acadêmicas, afetando negativamente a carreira docente.
Pesquisador x professor	Profissional x pessoal	A interligação entre o trabalho docente e a vida pessoal é evidente, com responsabilidades profissionais frequentemente invadindo momentos de descanso e de convívio social.
	Repetição e desânimo	Depois de anos de trabalho, as atividades se tornam cansativas e repetitivas, tornando-o tedioso e desencorajando os docentes. As aulas para os anos iniciais desanimam por serem muito básicas para quem já domina o conteúdo, embora sejam necessárias para os alunos.
	Respirar	Atividades docentes, como viagens para congressos, pesquisas e eventos acadêmicos, além de trabalho, são oportunidades de escapar da monotonia das tarefas repetitivas, administrativas e estressantes.
	Solidão docente	O isolamento resultante da produção de materiais acadêmicos e das relações competitivas e distantes entre docentes.

Quadro 5 - Carreira Docente na Pós-Graduação

(Conclusão)

CARREIRA NA PÓS-GRADUAÇÃO		
Categories	Subcategoria	Definição Provisória
	Professor não pode adoecer	A relação entre docência e adoecimento revela que os docentes são prejudicados na carreira quando precisam reduzir ou interromper a produção acadêmica por motivos de saúde. Isso impacta na progressão de carreira e exige a reposição das aulas não ministradas durante a convalescença, diferindo significativamente de outras profissões.
Não dá para ser professora e mãe/esposa/dona de casa		
Mudanças geracionais na docência		
Extensão		
Financeiro		

Fonte: Autoria própria

Apesar de a carreira nas narrativas analisadas trazerem marcas de satisfação, deve-se lembrar que essa satisfação foi narrada dentro da perspectiva de uma pessoa em envelhecimento, o que caracteriza os dados discutidos nessa tese; logo, durante a vivência da experiência, o sentimento e o significado atribuídos podem ter sido outros. Assim, ao olhar para as posições ocupadas, as dificuldades, as conquistas alcançadas, alguns docentes demonstraram um descontentamento com relação à “Progressão de Carreira”.

Conforme expresso pelo docente nessa subcategoria, na atualidade não é preciso grande esforço para que um docente progrida na carreira, mas somente o cumprimento de algumas demandas e ter o tempo. “Na IES, só não é promovido... Eu não sei o que precisaria ser feito para você não ser promovido, para não virar professor titular [...]” (Bruno, 60 anos); “Na minha época não, você entrava como professor assistente. Então, você fazia uma carreira, eu fiz uma carreira, eu venho de uma carreira. Eu não entrei aqui com doutorado, já pulei, entendeu? Embora as pessoas não estão pulando, óbvio, elas estão passando por concurso” (Karine, 56 anos).

A carreira docente tende a ser bem estruturada em instituições públicas, principalmente, mas, apesar das regras, dos sistemas de fiscalização e avaliação docente (CAPES, 2014; Cunha, 2019; Duarte, 2018; Hoffmann et al., 2018), porém, o plano de carreira docente tem sofrido alterações ao longo dos anos. Diversos fatores contribuíram para essas alterações. Alguns docentes frente a essas alterações apresentam a sensação de que percorreram um caminho mais longo do que os docentes mais novos. Inclusive, gera algo como uma visão negativa dos docentes mais jovens que, como mencionado pela professora, “pularam” um pedaço do trajeto. Algo que a mesma corrige adiante na fala. Isso permite perceber uma influência das diferenças geracionais na docência, evocando a colaboração da categoria sobre envelhecimento, “Intergeracionalidade”, mencionada anteriormente, para refletir o efeito da carreira longa diante das transformações da carreira (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Apesar de a docente compreender que não houve uma quebra da norma, a alteração da mesma durante o percurso da própria carreira produz uma sensação de desvantagem e a necessidade de lidar com esse sentimento ao tratar com as gerações mais novas de docentes.

Por outro lado, a subcategoria “Prazeres que a carreira me proporcionou” aborda que, apesar de ter pontos negativos, também existem pontos positivos associados à carreira docente na pós-graduação. Dentre os pontos positivos estão as oportunidades de apresentar os resultados dos estudos conduzidos e também a troca cultural que esses momentos promovem, como dito

pela professora Bárbara (61 anos): “Muita gente reclama de salário; eu não reclamo, eu faço, sei lá, 4, 5 viagens internacionais por ano, normalmente eu sou convidada [...] alguém pagando para eu ir para um lugar e ainda vou nesses lugares e sou aplaudida”. Novamente, o aspecto do envelhecimento merece destaque na análise desse aspecto da carreira docente. A subcategoria sobre envelhecimento “Na docência, o etarismo é positivo” traz esse cenário dos eventos acadêmicos e como nesses ambientes a idade é um elemento menor; em alguns casos, o prestígio vem exatamente do percurso longo do docente (Alves, Lopes, & Pereira, 2020): essa valorização da experiência docente, das contribuições para a academia, o que possivelmente contribui para ser visto como um prazer associado à carreira, a possibilidade de participar desses eventos.

Outra categoria que abordou a docência enquanto carreira construída durante a trajetória foi a categoria “Aprender a ser docente”, definida como o processo de formação, período de aprendizado prático sobre a rotina de trabalho, as demandas administrativas e educacionais da profissão. Essa categoria possui 4 subcategorias. Ela traz o entendimento atual dos professores sobre como foi inserir-se nessa nova carreira, independentemente, se de forma linear ou labiríntica, em razão de o docente do ensino superior, da pós-graduação não ser o resultado direto da graduação ou do curso de pós-graduação, mas da vivência da carreira (Alves et al., 2019; Cunha, 2019), como dito pela professora Daniela (58 anos):

Eu só fui entender o que era ser docente, a questão da carreira, da didática, dentro; foi uma coisa empírica mesmo. Entra e fazendo. Fazendo e aprendendo, levando tapa atrás de tapa. [...]. Então foi um momento muito prazeroso, porque eu preparava aula, estudava muito, né? Tinha uma carga horária muito alta. A minha carga mínima era 16 horas, mas eu cheguei a dar 22 horas, enfim, fora as outras atividades, né? Então, com isso, eu acho que eu fui também ampliando o meu repertório, né? Conceitual, meu repertório de temas.

Salienta-se que a docência demanda formação, não só durante a graduação, mas durante toda a vida profissional dos docentes, o que é usualmente chamado de “Formação Continuada”, nome de uma das subcategorias, que traz a percepção dos docentes sobre a necessidade de estar sempre buscando atualizar-se sobre os temas das próprias disciplinas e pesquisas – como afirma a docente Marília (56 anos): “O mais difícil é se manter articulado teoricamente para interpretar criticamente os processos da vida. Porque não basta você ter um conhecimento factual”. Além disso, essa “Formação Continuada” também contribui para melhor conseguir orientar: “Eu estudo, eu digo para os meus alunos que a pós-graduação é a minha formação permanente, porque eu estudo, não só para as aulas, mas para orientar” (Roberta, 57 anos).

Sobre o processo de orientar, a subcategoria “Orientação” apresenta essa atividade docente, especificamente a orientação de alunos de pós-graduação que, apesar de sua relevância e impacto no cotidiano docente, não é remunerada nas IES públicas (Campos & d’Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020; Melo, Bianco, & Martins-Silva, 2021). A professora Natália (62 anos) lembra em sua fala que a orientação é uma das atividades docentes da pós-graduação e que não é contabilizada enquanto tempo de trabalho: “[...] eu tenho 6 orientações, sendo que das 6, 5 são teses de doutorado. Então, o tempo que você gasta para orientar, para ler, para discutir, para preparar, isso não existe na carga horária”. Mas, a orientação não representa somente mais uma atividade. Para alguns docentes, contribuir e ver o desenvolvimento dos seus orientandos é parte importante e satisfatória da carreira: “E, assim, o que eu me orgulho muito, além dos meus resultados, é que eu tô conseguindo formar bons profissionais” (Nayara, 58 anos).

Por outro lado, segundo esses profissionais, as atividades docentes têm como ponto positivo nas IES públicas o elemento “Autonomia”. A subcategoria de mesmo nome demonstra como a autonomia possibilita que as demandas da carreira sejam atingidas. Essa é explicada pelo professor Carlos (56 anos): “Da carreira docente, o que tem de bom é que é uma carreira que você pode usar a criatividade que você tem; você tem liberdade de definir as aulas [...] é uma carreira que permite você ter uma flexibilidade muito grande, tanto de horário como de atividade”. Além disso, como dito durante o transcorrer deste trabalho, a carreira é construída pelos sentidos e significados atribuídos às experiências e esses não são estáveis e estão em contínua transformação (Savickas, 2013). Um exemplo dessa percepção defendida pela TCC é a subcategoria “Redescoberta da sala de aula”, que representa o movimento que alguns docentes fizeram de retorno do interesse pelo ensino ou o interesse por melhorar as próprias habilidades docentes após o término do isolamento social causado pela Pandemia de Covid-19, mais do que pela pesquisa. Para a TCC, o tempo etário e as dimensões de carreira acontecem diversas vezes ao longo da trajetória (Alessandri, 2019; Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012).

Dessa fase, que eu virei professor assim, por prazer e não por obrigação. Eu acho que acabou sendo uma fase importante também. Então, assim. Para quem, na fase anterior, ficava lendo os slidezinhos, todos iguais, e ficava lendo esses *slides* nas aulas. [...] Só que agora, do jeito que eu dou aula, não faz nenhum sentido, porque nossas aulas são conversadas, discutidas. Então, são aulas que são vivas; assim, tem muita participação dos alunos e tal, então não tem sentido você gravar uma aula, não faz sentido (Carlos, 56 anos).

A carreira docente também engloba atividades administrativas distintas (Arbex, Souza, & Mendonça, 2013; Freitas, 2017; Freitas & Petinelli-Souza, 2018), como a categoria

“Atividades Administrativas” apresenta. Segundo os participantes, essas demandas exigem tempo e dedicação e nem sempre são atividades desejadas de serem assumidas, como destaca a professora Mônica (60 anos), “[...] seja num programa de pós-graduação ou num departamento, tem muitas atividades administrativas que nenhum professor gosta de fazer. [...]. As pessoas têm que assumir. Tem que ser coordenador, tem que participar das comissões, né? Então, por aí vai”.

Os participantes destacaram também que essa função administrativa, quando não há algum professor que queira fazer a atividade, é normalmente atribuída aos docentes ingressantes. Assim, diversos docentes relataram na subcategoria “Atividades Administrativas Ingressantes” que, logo no início da carreira docente, tiveram que assumir funções de coordenação ou comissões.

[...] um ano depois que eu estava aqui, já foi pedido para eu virar chefe de departamento, assim por diante. Então, eu acabei assumindo encargos administrativos. [...]. E aí eu caí na comissão lá que tinha justamente que implantar essa gratificação e depois ter critérios para ver quanto cada um merecia e assim por diante. Nossa, foi uma roubada, assim, tremenda. Então eu fui pulando de roubada em roubada, assim (Demir, 59 anos).

Além das demandas características dos cargos, existem também atividades gerais que envolvem a formalidade de um órgão público e também a rotina de uma organização. A subcategoria “Burocracia Administrativa” trata da percepção dos professores sobre diversos pontos de formalidades dentro do cotidiano docente, como o registro no *Lattes* das atividades feitas e a alimentação dessas informações em outras plataformas, os processos para registro de bolsas, os pareceres etc., e o alvo da maior parte das reclamações feitas: as reuniões de departamento.

Reunião de departamento. Ah, eu acho cansativo; elas, às vezes, são muito desgastantes; as pessoas perdem tempo e, na minha opinião, sempre há o embate de personalidades, disputas internas, entendeu? Então, assim, eu, honestamente, claro, sou obrigado, até mesmo pelo regimento, a participar de reunião de departamento, ela precede outras atividades, a não ser que a pessoa tenha um outro compromisso inadiável. Mas, eu não vejo assim. Na minha opinião, ela podia ser mais resumida [...] são coisas que a gente poderia se resolver de outro modo, consulta de outros... (Yago, 58 anos).

Segundo Duarte (2018) e Hoffmann e colaboradores (2019), essas atividades imateriais são parte das atividades obrigatórias da docência e o não cumprimento dessas é uma contravenção à norma. Assim, de acordo com os autores, a carreira docente em IES públicas, principalmente, possuem normas e critérios de avaliação bem estabelecidos e que impactam na rotina dos departamentos e programas de pós-graduação.

Outro aspecto relacionado à carreira docente é a percepção sobre os papéis que são prioritários e os que não são tidos como relacionados à carreira. A subcategoria “Fui contratado como docente” expressa essa divergência de opiniões. Os profissionais lembram que foram contratados para serem docentes (Freitas & Petinelli-Souza, 2018; Melo, Bianco, & Martins-Silva, 2021) e não para exercerem qualquer outra demanda – administrativa, jurídica ou social.

E você deixa de fazer o que você realmente gosta. Que é dar aula. Fazer pesquisa. Lidar com os alunos. Pra trabalhar com coisas... Que eu não tenho informação para. Entendeu? Eu não sou uma advogada. Eu não sou. Eu não trabalho com isso. [...]. Você vai ouvir de todos os professores, eu acho. Que ocupam cargos administrativos. [...]. Mas nós somos professores universitários. E eu acho que a gente tem que ter didática. A gente tem que ter essa formação, sim. Mas nós não somos um curso de pedagogia. Eu, professora.... Eu não trabalho só com educação. Eu trabalho com pesquisa. E aí vem a PROGRAD. Vem o MEC exigindo um conhecimento de pedagógico [...]. Não é um trabalho que, vamos dizer assim, eu me candidatei pra fazer. Mas que todo professor é obrigado a fazer em algum momento da sua carreira (Andrea, 58 anos).

Além disso, a atuação na pós-graduação é uma atividade não obrigatória, não remunerada, que pode ultrapassar a carga horária estabelecida no concurso feito, mas é uma atividade avaliada e de grande peso na carreira docente no ensino superior (CAPES, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Assim, não é incomum que algumas pessoas tenham uma visão idílica, romantizada da atividade, como explica a professora Natália (62 anos) na subcategoria “Pseudo Glamour”:

Porque tem uma coisa que é o chamada *pseudo glamour*. Que só com a idade você vai perceber de que esse tanto de parceria acadêmica que eu tenho só me dá mais trabalho. E só me dá mais trabalho na ocupação do meu tempo livre. Porque isso não reduz o trabalho que eu tenho que desempenhar no meu cotidiano como docente. Então, isso que eu faço e faço na boa, o outro não quer. Da mesma forma, viajar para o exterior é ótimo. Mas, você sai da sua casa, o seu trabalho não parou, você arrumou uma segunda tarefa [...] Os problemas da sua vida continuam. E você se põe em risco. Então, as pessoas só olham para o *glamour* da história. Hoje você está no Panamá, ontem você estava aqui, amanhã você está lá. Sim, mas eu tenho meu trabalho daqui, mais do que eu vou assumir o lá.

Ademais, para manter-se na pós-graduação não basta ser um bom docente nas atividades ligadas ao ensino, à extensão ou às atividades administrativas, é preciso atingir certo patamar no aspecto de condução de pesquisas e de publicação de artigos (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Campos & d’Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020). A categoria “Alta produtividade acadêmica” apresenta falas relacionada a essa questão. De fato, a pressão relativa à possibilidade de desligamento do programa, caso não se alcance a meta estabelecida (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Esse efeito da demanda por pontuação e publicação é a preocupação com o desligamento, mas também de ser visto pelos outros e por si como alguém improdutivo, mesmo quando a queda da publicação é decorrente do exercício de outra função.

Além disso, pode ser fonte de ausência de insatisfação profissional com o programa, já que nem sempre os aspectos subjetivos dessa queda são considerados, como dito pelo professor Demir (60 anos):

Então, essa foi uma fase que aqui dentro da minha atuação, aqui na pós-graduação, que eu trabalho aqui na elétrica, acho que eu escrevi lá, na informática, inclusive eu atuo na informática, porque teve um período aqui na elétrica em que eu fui desligado e deu um vale na minha produção, e depois de muitos anos... fiquei chateado, falei, tá bom, então vou começar na informática. Aí eu comecei na informática, já atuava com professores de lá, aí no outro ano o meu índice já estava alto, eu voltei, tipo, não precisava, entendeu? Não precisava. Não queria um mal-estar desnecessário.

Essa demanda de produtividade para alguns docentes é alcançada mediante o auxílio dos discentes que fazem parte de grupos de pesquisa e publicam conjuntamente com os professores, conforme abordado na subcategoria “Apoio discente na produtividade acadêmica”. Nem todos os participantes indicaram que o apoio discente é importante para atender a essa demanda; outros já assumiram esse ponto, como a professora Nilda (73 anos): “O CNPq quer que eu oriente, mas o que eu vou fazer, eu vou fazer é publicar com os meus orientandos. Inclusive, a Capes está pedindo isso. Está lá, né? Então, o que eu quero fazer é chamar os orientandos, fazer textos com eles e isso fica bem para Capes e para o CNPq.”

Essa questão sobre valorizar, ser indiferente ou desvalorizar a colaboração dos discentes na produção acadêmica pode estar vinculada a algo que muitos participantes chamam de “Ego Docente”. Nessa subcategoria, os docentes abordaram a competitividade, o orgulho de ser reconhecido, o *status* docente – algo que é mal visto por alguns professores e que pode explicar o posicionamento sobre colaboração para bater as metas de produtividade acadêmica. Uma crítica feita está relacionada ao desprezo às outras formas de atuação docente, como comenta a professora Hortência (65 anos):

Sinceramente, eu vejo que a maioria dali tá na IES pela carreira docente e quer o quê? Só quer egos acadêmicos, a essência da educação já se perdeu há muito tempo [...]. Ah, eu tenho um artigo publicado na revista A1. Eu tenho um artigo publicado na revista Internacional. Beleza. Eu ficaria feliz falando assim: aí, gente, consegui montar uma biblioteca comunitária lá em Fundão. Para mim, isso está bom.

Um aspecto que também pode ser fonte de ego docente e que, ao mesmo tempo, é uma obrigação, conforme o VII PNPG, é a “Internacionalização” da carreira do docente da pós-graduação, apresentada na subcategoria de mesmo nome. Segundo o VII PNPG (2024-2028), a meta é ampliar a presença internacional no PNPG para torná-lo centro de atração e de recepção da comunidade acadêmica mundial (CAPES, 2025). Dessa forma, há uma pressão para que os professores consigam não somente ter uma produção acadêmica robusta, mas também

internacional, e isso é muito marcado pela publicação em inglês, como exemplifica a professora Rita (63 anos):

Eu falo, tem que ir para o evento, [...] submeter para uma revista, de preferência internacional, que é o que diferencia. Quando você publica em inglês, por exemplo, tem espanhol, tal. Mas, quando você publica em inglês, é outra coisa, você entra definitivamente no circuito da produção acadêmica, da pesquisa. Você é chamada para fazer parte, você é chamada para eventos, as pessoas estão lendo o seu trabalho, te chamam para dossiês etc. etc.

No entanto, a professora Nayara (58 anos) expõe uma falha dessa demanda, pois para uma internacionalização efetiva seria importante que todos os públicos, incluindo os internos, do país, tivessem formas de acessar esse conhecimento produzido, o que, no momento, não é uma realidade.

A Capes nos cobra, mas é o que eu estou te dizendo, não há espaço, há espaço para internacionalização dentro da IES, tem para as línguas latinas, mas se você parar para pensar, qual é o estudante que vai conseguir acompanhar uma disciplina em inglês? Então, como que eu posso falar de internacionalização, se eu inclusive sou uma das universidades que tem maior acessibilidade às minorias?

Segundo a perspectiva da professora, a internacionalização acontece não pela publicação de artigos, mas por uma vivência internacional dentro da IES, o que, com as condições atuais do país, ainda não é possível. A VII PNPG indica que o desejo é de uma presença internacional e de uma recepção global da comunidade acadêmica, logo, não aparenta restringir-se à publicação em inglês ou outro idioma, mas a possibilidade de o conhecimento ser acessível e receptivo a todos (CAPES, 2025).

Diante disso, faz-se necessário esclarecer que a publicação, a realização de pesquisa é parte do sistema de avaliação, é uma demanda revestida de obrigação; mas, para muitos, também é a razão de muitos professores estarem na pós-graduação, fonte e sentido do seu trabalho, como aborda a subcategoria “Querida ser só pesquisador”. Os docentes relataram que, se houvesse a possibilidade de atuar exclusivamente na pesquisa, eles não encerrariam sua atuação profissional, não fariam outra coisa (ensino e extensão); seriam exclusivamente pesquisadores, como dito pela professora Nilda (73 anos): “Eu não quero mais dar aula pra graduação, porque foram muitos anos. Eu quero pesquisa, publicação, quero pesquisar e publicar. Mas não tem jeito de não dar aula na pós, então eu aceito dar aula na pós”.

Conforme a TCC indica, a carreira é construída pelos sentidos e significados atribuídos às experiências profissionais vividas (Savickas, 2013). Dessa forma, pode acontecer que coisas que antes eram a razão, a motivação para o trabalho deixem de ser, percam esse significado e ganhem outros novos. Para alguns docentes participantes, a pesquisa sofreu esse efeito. A

subcategoria “Perda da motivação com a pesquisa” se detém sobre essa situação, a qual pode ser exemplificada na fala da professora Karine (56 anos):

Então, quando eu começo, eu não sei se eu quero escrever, eu não sei se eu quero produzir mais, entendeu? Eu não sei se eu quero. [...] ah, eu não quero mais fazer determinadas coisas que eu não acredito. Eu não acredito mais. Então, assim, é porque tem muita mediocridade, sabe?

Diferentemente, para outros docentes o trabalho relacionado a pesquisa se desdobrou para outra direção. Alguns docentes passaram a preferir a posição de “Gestor de Pesquisa”. Essa subcategoria fala dessa mudança profissional, de modo que, os bastidores das pesquisas, as interações e mediações científicas ganharam maior notoriedade e significado para os professores:

E hoje em dia, eu consigo fazer uma transição, que hoje eu sou mais um gestor. Eu [...] estou numa fase mais avançada da carreira, eu faço mais a coordenação da pesquisa, eu oriento mesmo e faço essa parte de orientação, de revisão da coisa. E esse papel de motivador, de estimular que as pessoas façam as coisas, ajudar as pessoas a terem ideia e tal. Mas, essa parte mais braçal, do dia a dia, assim, eu vou cada vez menos. Então, assim, eu sou mais um gestor de pesquisa. Eu faço a coisa acontecer. Inclusive com as parcerias, orientar as parcerias. (Carlos, 56 anos).

Por fim, essa categoria é impactada por outras demandas da própria carreira, como a realização de atividades administrativas (Duarte, 2018; Hoffmann, Marchi, Comoretto, & Moura, 2018; Hoffmann, Zanini, Moura, & Machado, 2019). A subcategoria “Impacto negativo das atividades administrativas nas pesquisas” aborda essa relação entre a realização de pesquisa e o exercício de atividades administrativas na pós-graduação e como essa impacta negativamente nos resultados dos docentes. A professora Andrea (58 anos) corrobora com a discussão ao relatar:

Os colegas que conseguem entrar em laboratório, conseguem ir para campo, eu dou parabéns. Eu não consigo mais. Mas esses colegas não assumem o cargo administrativo. Se você ver e comparar a minha produtividade nos tempos que eu ocupo o cargo administrativo, o cargo administrativo não é... Eu tô com um artigo, eu tô escrevendo um artigo há quase um ano. Não é porque o artigo é difícil. Não, é porque eu só consigo pegar um artigo a cada duas semanas. Então, vem tudo zero. Você não produz. Você não produz. Mas isso não é levado em consideração nos cursos de pós-graduação. Isso não é levado em consideração. Os cargos administrativos que você ocupa não são descontados na sua produtividade. Não são. Da mesma forma... Não, da mesma forma que tem que se contar quando uma mulher tá grávida e vai ter seu filho e vai ter a sua licença de maternidade, o período de cargos administrativos também deveriam ser contabilizados.

A partir de um outro assunto que surgiu nas falas foi formulada a categoria “Pesquisador versus professor” definida como o desequilíbrio entre a supervalorização da pesquisa e o desprestígio do ensino na sala de aula; as percepções positivas e negativas entre a atividade

docente de pesquisar e ensinar no ensino de pós-graduação, conforme apontado pelo professor Carlos (56 anos):

[...] geralmente o pessoal já sabe, o pessoal que vai fazer concurso, que ele vai ter mais chance, se ele tiver muita publicação, se ele publicar muito, não se preocupa muito com a parte didática, assim a didática: vou lá, prepara uma aula, uma palestrinha [...] encarou a aula como um momento de pena. Ah, vou ficar afastado do laboratório. É um momento ruim; é um é um estorvo, né? É muito, muito comum, “pô, que droga, vou ter que dar aula amanhã”, alguma coisa assim. Para eles, isso é um problema, porque eles querem estar dentro do laboratório.

Essa fala retrata uma das realidades da carreira, que é o entendimento do ensino como a parte desinteressante do trabalho, que rouba a atenção do que realmente é importante: pesquisar e publicar. Essa realidade está em acordo com o observado por Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018) que verificaram que a pesquisa é percebida com predileção pelos órgãos fiscalizadores e também na convivência social entre os pares. Contudo, conforme já dito, entender-se que a docência está vinculada a quatro funções: ensino, pesquisa, extensão e administração (Cunha, 2019).

Essa predileção pode resultar em pressões que levam alguns docentes a desenvolverem um entrelaçamento entre a vida profissional e a pessoal, a fim de atingir “as metas” acadêmicas (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Entende-se que, para diversos docentes, esse entrelaçamento não é problemático, mas também há uma perspectiva que percebe essa falta de fronteira entre vida profissional e pessoal como pouco saudável (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Maués & Junior, 2011; Murad et al., 2017).

A categoria “Profissional x pessoal” aborda o caminho entre essa fronteira. Por exemplo: “[...] não é um trabalho com o qual você consiga se desligar. Quando você sai da Universidade, no meu caso em particular, eu conheço professor, consegue e não estão errados, [...] férias, casa, trabalho, são coisas que se misturam, são coisas do dia a dia” (Alfredo, 66 anos). Salienta-se, no entanto, que essa é uma prática comum da docência invadir os espaços fora do ambiente de trabalho (Alvarez, 2004; Petinelli-Souza & Souza, 2012). Dessa forma, é uma ação esperada e naturalizada entre os docentes. No entanto, como discutido anteriormente, a maturidade ajuda o sujeito a rever sua forma de vida e a distinguir e reequilibrar as demandas pessoais e profissionais, como dito pelo professor Samuel (59 anos): “[...] o lado profissional não rouba tempo. A gente é que tira, o profissional é que tira o tempo que ele deveria se dedicar à família para o lado profissional. Então, eu acho que tem que ter esse equilíbrio, entende? Lógico, a gente vai descobrir isso depois que amadurece”.

Além disso, o tempo de vivência da carreira também pode contribuir para que alguma atividade perca o sentido (Savickas, 2013), como já mencionado. Desta vez, essa lógica pode ser aplicada ao ensino em sala de aula, que provoca por vezes o sentimento de desânimo, como apresentado na subcategoria “Repetição e desânimo”. O ensino na graduação, e até mesmo na pós-graduação, tem um aspecto rígido; há uma ementa que orienta e direciona o que vai ser ensinado, que traz a sensação de não sair do lugar, como relata o professor Yago (58 anos):

[...] chega um momento que, por exemplo, disciplinas que são muito cansativas, como por assim, ou introdução à filosofia, disciplinas muito básicas, fundamentais. [...]. Imagina o cara 30 anos como professor de Cálculo 1, chega um momento que você não tem muita disposição. Então, muitas vezes, essas disciplinas mais elementares, eu não tenho mais disposição, eu não tenho mais entusiasmo.

Diante desse processo repetitivo, muitos docentes relataram a necessidade de buscar ares novos. A subcategoria “Respirar” aborda sobre essa necessidade de encontrar um novo impulso nas atividades fora da universidade, do país, como exemplificado pelo professor Demir (59 anos): “Porque o arroz com feijão aqui, o dia a dia, é meio insosso, às vezes. De vez em quando a gente precisa sair, pegar um oxigênio e... Onde estava? Enche bem o pulmão, volta bem, animar de novo”. Diante das diversas atividades que compõem a docência (Campos & d’Alencar, 2005; Freitas & Gil, 2020) encontrar algo que renove o ânimo, promova novas ideias se mostra relevante para o bem-estar docente.

Além disso, esse respirar ajuda com outro aspecto da carreira que demanda atenção: a “Solidão Docente”. Essa subcategoria aborda uma característica invisível da carreira – a realização das demandas profissionais isoladamente ou em grupos distintos, mas nem sempre sociais. Alguns desses grupos criam vínculos cujo elo é o cargo, a função, o projeto etc., e que uma vez que esses são concluídos, os laços são desfeitos ou se perdem, como relata a professora Nayara (58 anos):

E também há outra questão, de que muitos dos amigos, eles se aproximam, e eu senti muito disso aqui, por interesse. Então, eu, quando era coordenadora, nossa, tinha final de semana que eu precisava, pelo amor de Deus, sabe? Que era o sossego, porque era um problema atrás do outro, era gente me ligando: “Ah, eu estou indo almoçar, e aí lembrei que você está sozinha com as crianças”. Pergunta quanto tempo faz que eu estou sozinha aqui, se alguém lembra que eu estou sozinha nesse momento. Entendeu?

Além disso, essa solidão docente pode ter diversos efeitos que vão além da perda do ânimo, mas também relacionados à saúde. A falta de saúde, mesmo que momentânea, pode trazer efeitos para o pesquisador e o professor, visto que, em ambas as demandas, ausentar-se para tratar de uma enfermidade significa retrabalho ou aumento de trabalho depois e queda na

pontuação (Pereira, Lopes, & Dotta, 2022). Diante disso, a subcategoria “Professor não pode adoecer” reúne a percepção dos docentes sobre esse momento complexo da carreira:

O acúmulo de tarefas me fez adoecer, né? Eu peguei uma *burnout* bem forte e aí agora eu estou aprendendo a lidar. Todos os profissionais de quaisquer áreas, eles adoecem [...] com a gente não é diferente. A diferença que eu vejo é que, sei lá, se eu sou funcionária, eu pego um resfriado, tenho um problema de gripe, uma dengue, enfim, eu tenho um atestado e eu fico em casa, né? Eu, como servidora, também tenho esse atestado, mas depois eu tenho que repor aula (Daniela, 58 anos).

Além disso, essa não é a única demanda pessoal dos docentes, que é complexa e algumas vezes mal compreendida pelos pares. A dedicação à família e aos filhos também tem sobre si um peso para os docentes. Essa realidade é exposta na categoria “Não dá para ser professora e mãe/esposa/dona de casa” é definida como a visão negativa sobre docentes e discentes que momentaneamente renunciam a parte da carreira para se dedicar à família; a crença de que essa escolha leva à incompetência ou ao fracasso profissional. Salienta-se que essa percepção se apresentou fortemente entre as professoras com suas colegas femininas.

E aí tem as pessoas, mas querem o quê? Querem fazer as atividades profissionais de manhã, é mãe, é dona de casa, tem filho, leva filho pra escola, busca filho da escola, tem que fazer almoço, não pode deixar que não sei o quê. Eu falei: você é profissional ou você é mãe? Não obstante a isso, eu acho que pode seguir uma carreira, a pessoa pode ser mãe e pode ter uma carreira brilhante. Mas, no momento que ela faz a opção pra ser mãe, ela tem que abrir mão de outras coisas, ela precisa criar um hábito. Então, se ela vai ter quatro comissões, ela não pega, ela só pega aula. Tá? Pra quê? Pra você ter um equilíbrio no seu tempo. Tá? (Hortência, 65 anos).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a docência é uma prática social, que participa ativamente na realidade do espaço de sua atuação. Dessa forma, na fala da professora, observa-se que existe o entendimento de que docentes que escolhem possuir uma família, filhos, não conseguem ter uma atuação na pós-graduação, visto que a mesma diz que a mãe/esposa docente deveria pegar só aula. Assim, entende-se que as atividades relacionadas à extensão e à pesquisa não seriam possíveis de serem realizadas por uma mãe/esposa docente.

No entanto, conforme define Pimenta e Anastasiou (2010), a docência abrange diversas realidades sociais, o que, inevitavelmente, inclui as dos próprios docentes. Essa percepção sobre a atuação de docentes que privilegiam outras atividades além da docência, aponta para o quanto o produtivismo acadêmico insere sobre a carreira pesos que não lhe são próprios (Bernardo, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018; Duarte, 2018; Hoffmann et al., 2018). A determinação da capacidade produtiva e relevância profissional não é completamente expressa ou determinada por uma redução na produtividade, por um período de inatividade devido à doença, ou pela escolha de cuidar da própria vida pessoal. Conforme Duarte (2009), a carreira sofre continuamente transformações e adaptações relativas à vida dos trabalhadores e não o contrário.

A vida do sujeito existia e continuará a existir após a carreira. Essa se transforma, é transicionada para outras possibilidades, pois a vida enquanto elemento biológico não pode ser refreada.

A carreira docente é influenciada pelo contexto que a circunda (Petinelli-Souza & Souza, 2012). Assim, as transformações sociais afetam a docência de distintas formas, como discutido na categoria “Mudanças geracionais na docência” definida como transformações na forma de atuação como docente em meio à tecnologia, transformações de valores e sociais. Além de mudanças nos métodos e formas de interação e ensino com os discentes. O professor Demir (59 anos) fez uma análise sobre as diferenças entre os docentes mais novos e a geração dele e diz:

E eu percebo que, hoje em dia, tem alguns colegas que entraram há menos tempo, que eles estão muito mais pragmáticos. Eles vão rapidinho, mas eles focam exatamente naquilo. Não fica desviando de outras atividades, atuar com a indústria, atividades administrativas, foca bem naquilo lá. E aí eles conseguem avançar rápido, os índices deles vão para cima, conseguem projetos, conseguem dinheiro, não sei mais o que. Mas é a garotada nova assim que está. Os mais aventureiros, como eu, eles vão tentando fazer tudo um pouco e se salvando e fazendo coisas boas pelo caminho.

Diante da fala do professor, é interessante notar a influência geracional na forma de conduzir e perceber a carreira. A carreira é construída de formas distintas, influenciadas pelo contexto que envolve os sujeitos e impacta no coletivo dessa carreira (Alessandri, 2019; Ancillotti, 2021; Pegoretti, 2021; Savickas, 2013). Dessa forma, a docência também sofre com o impacto do contexto social, do ambiente e das demandas educacionais e atua sobre a realidade vigente, de modo pessoal e coletivo (Pimenta & Anastasiou, 2010).

A categoria também exemplifica relação da docência com o contexto social e as transformações decorrentes dessa interação no ser docente. Assim, a sala de aula virtual foi um desafio para alguns docentes mais velhos em decorrência da inexperience com o instrumento ou com esse modelo de ministração de aula (Martins, 2022; Oliveira & Goes, 2023; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021) em função da situação da Pandemia de Covid-19. A fala da professora Rita (63 anos) representa a angústia que a maioria dos docentes manifestou:

Você tem uma ação mais ali, você fala, fala, e não sabe se o outro está escutando e você vai chuta o balde e não constrói relações, não tem o olho no olho, não tem o apaixonamento. Mas, eu tive uma vida inteira de aula presencial, entende? Não foi fácil para mim assumir a aula virtual de uma disciplina, uma aula remota. Na pós-graduação era bem melhor, porque eu dividia a aula, em uma aula era eu explicando, falando e na outra era mais debate, discussão, conversa, discussão de trabalho. E aí a interação, já tinha aluno de doutorado que consegue, eles animam os outros alunos [...]. Mas, eu não os via e isso era terrível, gente, isso é terrível, eu falo, falo, para uma pessoa que não tem reação, que eu não sei se tá entendendo, que você não sabe nem que você tá ali, muito difícil, sinceramente, foi difícil.

Conforme a fala da professora, não foi o aspecto instrumental o principal problema relacionado a aula virtual, mas o aspecto emocional do docente que para alguns foi afetado. Segundo Silva e Silva Júnior (2022), a docência trabalha com a flexibilidade física e emocional, porque o docente que realiza o trabalho não pode ser desconectado do aspecto humano, a aula é uma interação humana. Além disso, como também dito pela professora, todos tiveram uma trajetória docente inteira de aula com interação presencial, essa mudança na forma de interação, de ver o próprio trabalho não se restringiu ao material, físico, mas adentrou para o emocional dos docentes.

A categoria “Extensão” é definida como a participação em atividades de extensão: desafios, benefícios e vivências expressa a percepção dos docentes sobre a realização dos projetos de extensão e as problemáticas que a envolvem.

[...] a extensão é uma ferramenta muito importante para você não só dar a sua devolutiva do investimento público, gratuito, como também avaliar se a forma como você percebe esse conhecimento, ele é válido, né? Ele está adequado e coerente com a expectativa? Então, eu acho que a extensão deveria ser uma dimensão muito utilizada por todos os cursos na universidade. [...]. Extensão, então, é vista com menos *glamour* do que a pesquisa, né? Apesar da universidade falar do seu tripé, na pesquisa e na extensão. Se... você sabia que no organograma universitário, a coordenação de curso e a coordenação de pós-graduação, ela tem uma FG pequena, mas ela tem, e os coordenadores têm uma redução de carga horária pelo reconhecimento do trabalho específico. Na extensão, isso não é institucionalizado na universidade. [...] o coordenador de extensão tem que cumprir a sua carga horária integral e isso significa o seguinte: que se não há um reconhecimento estrutural e também financeiro, isso fala do olhar da universidade. Consequentemente, as pessoas que estão na extensão, elas se dedicam proporcionalmente ao tempo que elas têm (Roberta, 57 anos).

Salienta-se que, segundo a VII PNPG, tem como um dos seus objetivos a promoção da extensão universitária no âmbito da pós-graduação. Logo, os programas deveriam incentivar que os docentes e os discentes se envolvam com essa forma de atuação. No entanto, como já dito e reforçado na fala da professora, a pesquisa e a publicação ainda ocupam prestígio e investimentos desproporcionais às demais atividades docentes.

Esse aspecto envolve um ponto que deve ser considerado na carreira docente em pós-graduação: o aspecto “Financeiro”. A categoria de igual nome é expressa pela definição: aspectos financeiros relacionados à docência e ao financiamento de pesquisas. Por um lado, existe a necessidade de prospectar recursos para as pesquisas: “Hoje em dia, se você não tem uma estrutura mínima de marketing, de divulgação, você não conhece nenhum tipo de apoio, você precisa ter muita responsabilidade e conhecimento contábil para usar o dinheiro” (Roberta, 57 anos). Por outro lado, tem a decepção que leva ao sentimento de desvalorização dos anos de investimento na formação “[...] no início da carreira e no final da carreira, depois de 30 anos de

trabalho, 35 anos de trabalho, você vai aposentar com, se você chegar a titular, em função dos méritos e tudo, você vai chegar a 22 mil bruto. Um juiz aí entra, um promotor com 25, 30 mil reais, sem doutorado” (Danilo, 70 anos). No entanto, conforme a TCC, a carreira é construída pelos sentidos e significados atribuídos (Savickas, 2013). Dessa forma, apesar de ser relevante o aspecto financeiro, outros aspectos também formam a percepção de carreira que vão além do monetário.

As categorias apresentadas permitem compreender pela perspectiva dos docentes participantes em fase de envelhecimento, os aspectos que compõem a carreira docente na pós-graduação. Ressalta-se que existem diversas percepções sobre os mesmos pontos levantados, aqui discutidos pelo olhar atual sobre o passado, o presente e o futuro da carreira. Diante disso, algumas considerações acerca da carreira docente são possíveis de serem tecidas a partir das categorias formuladas. Assim, após essa apresentação das categorias segue um tópico reflexivo sobre a docência em pós-graduação.

4.2.1 A Trajetória da Carreira Docente: pressões de produtividade, desligamento e redescobertas

A docência em pós-graduação, conforme Maués e Junior (2011), possui uma conexão com a produção científica realizada pelos programas e com os docentes. Essa produção é medida, principalmente, pela quantidade de artigos publicados e pela relevância do periódico em que foi veiculado (CAPES, 2014; Maués & Junior, 2011). Dessa forma, percebe-se a importância da produção científica para a avaliação docente em termos institucionais e sociais. Conseqüentemente, os docentes desde cedo são incentivados a adotar atitudes profissionais que privilegiem a produção científica. Assim, a produtividade já está presente na vida do futuro docente, mesmo antes do processo seletivo, visto que sua produção será parte do processo avaliativo. No entanto, é bom lembrar que o processo seletivo é para contratação para os cursos de graduação e que a inserção no programa de pós-graduação é uma possibilidade, não uma obrigação.

O professor, desde o início da sua atuação na docência, é levado a dedicar-se intensamente à produção de artigos, nem tanto para a pesquisa, mas à publicação deles (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). O ensino, inclusive, é percebido como um fator negativo da

docência, conforme expresso pelo professor Carlos e por outros participantes. A subcategoria “queria ser só pesquisador” sugere essa percepção da atividade de ensino na graduação e na pós-graduação como indesejada, e que, se fosse possível, o professor optaria por ser exclusivamente pesquisador.

Assim, a carreira docente na pós-graduação compele seus trabalhadores a um sistema de atuação que mede o valor da sua participação através, principalmente, do número de publicações no quadriênio. Além disso, esse sistema é implicitamente composto por um mecanismo punitivo, cuja finalidade é manter o produtivismo, visto que o não alcance da pontuação almejada pode incorrer na ameaça ou efetivo desligamento do professor do programa de pós-graduação, conforme expresso nas categorias e subcategorias: alta produtividade; ego e internacionalização.

Dessa forma, o desligamento não se refere somente a um processo de gestão do programa, mas a um meio de validação e invalidação da trajetória profissional do docente (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Assim, é possível pensar que a invalidação dessa trajetória pelos próprios pares tem efeitos que não se resumem a deixar de compor o programa, mas ao emocional de ser considerado insuficiente e ter esse fracasso divulgado amplamente entre o corpo docente de toda a instituição de ensino – discentes e docentes (Bernardo, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

A fala de um dos participantes, o professor Demir, exemplifica esse efeito emocional. O professor foi desligado de um programa, foi para outro programa de pós-graduação, que o acolheu, e retornou ao programa que o desligou no ano seguinte, pois já havia recuperado a pontuação. Evidentemente, os programas devem avaliar a produtividade dos docentes, o que se questiona é a desconsideração dos fatores que impactam na produção desses profissionais, os quais muitas vezes não estão sob o seu controle.

Salienta-se que esse sistema foi criado e executado por docentes e desconsidera questões importantes como as indicadas nas categorias: professor não pode adoecer; impacto negativo das atividades administrativas nas pesquisas; solidão docente; não dá para ser professora e mãe/esposa/dona de casa; pesquisador x professor; profissional x pessoal; burocracia administrativa. Assim, essa pressão vivida na carreira leva a dois comportamentos, conforme apontado por Bernardo (2014): a competição entre os docentes, que torna o ambiente profissional desagradável e incentiva a adoção de medidas inadequadas como a falsa coautoria

e autoplágio; e o extrapolamento dos limites pessoais, com a adoção de horários de trabalhos insalubres que podem afetar o bem-estar do docente.

Salienta-se que esse comportamento, às vezes, se faz necessário mesmo diante da prática da coautoria com discentes, praticada unanimemente como método de garantir o quantitativo de pontuação de publicações. Isso é expresso na subcategoria “apoio discente na produtividade acadêmica”. Essa estratégia ou comportamento não é um problema, ou é mal visto; no entanto, observou-se que muitos docentes não possuem publicações recentes em que foram autores principais. Isso pode indicar um desinteresse na condução de pesquisas, no desenvolvimento do conhecimento e uma preocupação latente com o que produz para “bater meta”. Assim, os docentes disseram que preferem assumir um posicionamento de “gestor de pesquisa”, conforme demonstrado em subcategoria de mesmo nome.

Ademais, a posição de gestor de pesquisa não significa uma atuação menor ou menos envolvida academicamente. Ao contrário, a gestão de pesquisas pode exigir grande esforço, articulação institucional e coordenação entre diferentes equipes e contextos, competências cruciais para o sucesso de todo e qualquer pesquisa acadêmica. Além disso, a própria coautoria com discentes tem papel fundamental na formação de novos professores do ensino superior e pós-graduação. Assim, embora possa ser utilizada como forma de incrementar a produtividade, também representa uma contribuição legítima à formação acadêmica. O orientador, especialmente em programas de pós-graduação, direciona a escrita, análise e discussão dos dados. Logo, a coautoria docente não é apenas estratégica, mas também pedagógica.

Outro aspecto interessante sobre a carreira é que, como dito pelos participantes na subcategoria “autonomia”, existe a liberdade de produzir estudos sobre o que se deseja. No entanto, é possível pensar, a partir dos relatos, que as demandas e pressões da carreira acabam por roubar um pouco dessa autonomia. Por exemplo, um docente que deseja cuidar da saúde e reduziu suas publicações não pode fazer isso sem sofrer com pressões dos colegas e correr o risco do desligamento, como já mencionado. Dessa forma, as demandas da carreira delimitam até que ponto essa autonomia é aceitável. Ressalta-se as percepções que permeiam essa discussão não são homogêneas entre os docentes. Enquanto alguns professores de pós-graduação demonstram inquietação diante das exigências por metas e números, outros professores interpretam essas demandas como estímulos à construção coletiva do conhecimento ou como parte natural da trajetória acadêmica.

Ressalta-se também que, como é desejável a publicação dos artigos de pesquisa, não é possível pesquisar qualquer tema por qualquer lente teórica, mas, pela temática e lentes teóricas aceitas pelos periódicos e pareceristas para publicação. Essa situação envolve a necessidade de uma adequação dos docentes às demandas do mercado acadêmico como característica da dimensão curiosidade e expresso em categorias como: formação continuada, orientação e *pseudo glamour*. Como dito por Petinelli-Souza e Souza (2012), o docente tem relação com o contexto social, que está constantemente mudando, e não é somente no sentido dos temas de pesquisa ou em uma situação social, mas em todo comportamento social. Porque, apesar de a pesquisa ser dirigida a um público, os avaliadores e os participantes podem estar fora desse contexto e acessá-los pode demandar novos comportamentos.

Por outro lado, essa adaptação passa pela reflexão que cada docente tem sobre a carreira e os interesses e possibilidades pessoais. Na fala dos participantes, foi possível observar que há um orgulho do caminho feito, das conquistas e das lutas vencidas, conforme expresso nas categorias: “orgulho da trajetória profissional” e “pioneirismo”. Apesar disso, há um pessimismo sobre o futuro da carreira. Esse pessimismo está relacionado aos alunos, professores mais novos e medidas governamentais e sociais. Salienta-se, no entanto, que a tecnologia não foi apontada como um problema, mas o despreparo da comunidade acadêmica e da sociedade na utilização dessas ferramentas. Aliado a isso, a tão presente desvalorização do trabalho docente que, segundo essa perspectiva, tende a ser mais precária com a substituição da aula presencial, como discutido na categoria “mudanças geracionais na docência”.

Assim, a problemática que surge envolve as transformações na forma de ser docente, de atuar na sala de aula e nas próprias pesquisas. Nesse cenário, a questão preocupante não é relativa a um medo da tecnologia, de ser substituída, mas atraso ou pouco estímulo e desenvolvimento dos conhecimentos necessários para inseri-los no ensino em graduação e pós-graduação. Consequentemente, essa falta resulta em docentes que possuem dificuldade com a tecnologia, porque não houve um incentivo e uma capacitação que lhes instigasse a conhecer e a utilizar essas oportunidades de ensino no contexto das suas disciplinas (Kai, 2019; Viana, 2021). É importante ressaltar que essas observações refletem as experiências e desafios enfrentados pelos docentes entrevistados, e não se estendem necessariamente a toda a comunidade acadêmica, visto que outros professores podem não ter encontrado as mesmas dificuldades.

Além disso, observou-se também que a carreira docente na pós-graduação tende a se estender para além da aposentaria, conforme apresentado na subcategoria “Retardamento da aposentadoria”, Quadro 4. Segundo a maioria dos docentes pesquisados, o plano é continuar no programa, após aposentar, como colaborador. Esse desejo só não se concretiza com os docentes que possuem outro plano, como o professor Yago, que tinha imaginado ficar como colaborador até certa idade, mas com as mudanças de tempo para obter aposentadoria (Brasil, 2019), desistiu e resolveu se aposentar assim que tiver direito. Além disso, contribuem para o encerramento da carreira docente questões relacionadas às relações interpessoais, familiares e de saúde.

Salienta-se que a participação como colaborador é uma alternativa aceita e tida como forma de preparação para uma saída da vida profissional formal (CAPES, 2014). Além disso, é almejada por permitir uma redução das atividades burocráticas e menos agradáveis, como a atuação em sala de aula e na graduação. Isso porque, conforme a Capes (2014), o professor colaborador tem como dever participar ativamente no programa, apesar de não possuir obrigatoriamente vínculo funcional-administrativo com alguma instituição. No entanto, de acordo com a portaria n.º 174 de 30 de dezembro de 2014, mesmo na atuação como colaborador, a produção intelectual dos docentes será acompanhada (CAPES, 2014).

Uma ressalva interessante é que não são todos os docentes que têm a pesquisa como principal e mais prazerosa atividade na pós-graduação. Há inclusive um cansaço dos docentes sobre as pesquisas, próprias e dos outros. Além disso, há docentes que passaram por uma transição dentro da própria carreira e colocaram o ensino como prioridade, mas sem deixar de atender às demandas da pós-graduação (Sullivan & Ariss, 2021). Desse modo, a redescoberta da sala de aula foi para esses docentes um redirecionamento da carreira, privilegiando uma atuação que lhe fosse mais significativa, prazerosa na sala de aula: a instrução dos novos pesquisadores e professores.

Em linhas gerais, os múltiplos desafios enfrentados pelos docentes na pós-graduação, como a forte cobrança por produção científica, alcance de metas, as exigências tecnológicas e a complexidade da gestão de pesquisa, acabam gerando uma sobrecarga de trabalho que impacta diretamente o bem-estar docente. O produtivismo, apesar de relevante, é apenas uma parte de um contexto mais amplo, que se revela no cotidiano acadêmico. As categorias e subcategorias analisadas neste estudo, como "professor não pode adoecer", "impacto negativo das atividades administrativas nas pesquisas", "solidão docente" e "profissional versus pessoal", demonstram como o professor atua em um contexto exigente, onde a busca por excelência muitas vezes entra

em conflito com o cuidado de si. Assim, pensar sobre essas conexões é essencial para vislumbrar um futuro em que a docência valorize não apenas resultados, mas também o equilíbrio, a saúde e a qualidade de vida de quem ensina e pesquisa.

4.3 MANIFESTAÇÕES DA ADAPTABILIDADE DE CARREIRA EM DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO MAIS VELHOS

A adaptabilidade de carreira está presente nas diversas etapas do desenvolvimento humano (Savickas, 2005). Desse modo, é uma lente adequada para olhar para a trajetória de carreira dos docentes, por meio do olhar dos profissionais mais velhos. Assim, as análises feitas são referentes a uma trajetória construída e, ao mesmo tempo, em construção. Desse modo, através das quatro dimensões da adaptabilidade de carreira, percorreram-se as trajetórias de carreira e seus desdobramentos, as quais resultaram em subcategorias codificadas por meio das manifestações observadas.

A dimensão da preocupação de adaptabilidade de carreira foi percebida como sendo uma dimensão cultivada pelos trabalhadores ao longo de toda a vida. Há relatos referentes a essa dimensão em todas as fases investigadas, a lembrar: estabilização, gerenciamento e desengajamento. A dimensão preocupação se manifestou entre os participantes de três formas: empregabilidade, desempenho e sucesso profissional.

A primeira manifestação “Empregabilidade” está vinculada ao período de início da carreira, à conquista do espaço profissional e confirmação de carreira. Assim, o futuro profissional ou a própria carreira passam pela necessidade de desenvolver experiência, conquistar uma posição ou até mesmo redirecionamento da carreira inicial para outra diferente, como exemplificado pela professora Nayara (58 anos): “Então, a perspectiva que a gente tinha era se especializar para poder arranjar um emprego decente”.

Quadro 6 - Adaptabilidade de Carreira

ADAPTABILIDADE DE CARREIRA		
Categoria	Subcategoria	Definição
Preocupação	Desempenho	Preocupação com a capacidade de executar bem o trabalho inerente à docência, pesquisa e administração, incluindo o atendimento às demandas de produção científicas da docência em graduação e pós-graduação. Além disso, a preocupação em não conseguir acompanhar e atender às demandas tecnológicas e sociais do trabalho.
	Empregabilidade	A docência em si não era um sonho profissional, mas uma possibilidade de início de carreira, em que era preciso conseguir se manter sozinho. Além disso, a carreira sonhada não era acessível ou rentável na ocasião.
	Sucesso profissional	Preocupação com as condições de vida, em conseguir subir de vida. Atender às ambições profissionais, financeiras, de <i>status</i> e satisfação. Não somente ser produtivo, mas conseguir ver os resultados desse esforço.
Curiosidade	Busca de formação	Interesse em desenvolver os conhecimentos necessários para desempenhar o trabalho. Busca de informações com profissionais mais experientes na atividade em desenvolvimento. Atualização contínua sobre as novas pesquisas, instrumentos e tecnologias acadêmicas. Busca de formas de desenvolver as competências requeridas e conhecimentos que favoreceram ou permitiram adentrar/desenvolver a carreira.
	Oportunidades	Abertura para possibilidades profissionais, dentro e fora do campo de atuação desejado. Abertura a indicações e sugestões de amigos e conhecidos sobre trabalhos, carreira, pesquisas. Possibilidades de assumir oportunidades de projetos, viagens fora do país.
	Vanguarda	Pioneirismo no uso de recursos tecnológicos, no desenvolvimento de pesquisa, instrumentos, tecnologia.
Controle	Estratégia de carreira	Idealização da carreira e as adaptações necessárias para o alcance desta. Superação e interação com outras atividades até o momento de fixar-se em uma carreira. Planos de uma carreira substituta à atual por transição de profissão ou atividade. Persistência como característica dos que almejavam uma posição profissional ou obter um conhecimento.
Confiança	Capacidade de gerir	Confiança na habilidade de gerar bons resultados como gestor público, de pesquisa e departamentos.
	Conhecimento	Confiança na capacidade de realizar ações com base no conhecimento desenvolvido através dos anos de experiência prática e teórica.
	Experiência	A experiência como fonte de confiança sobre a própria capacidade de realizar o trabalho. Experiência com a sala de aula, com as atividades administrativas. Maior suavidade na vivência do trabalho em decorrência do saber fazer seguro e consolidado.
	Produtividade	Capacidade de atender amplamente as demandas de produção acadêmica.

Fonte: Autoria Própria

Outro exemplo dessa manifestação é o relato da professora Natália (62 anos), que era concursada, nível técnico-administrativo e, após uma formação ofertada pela instituição, mudou para docência. Assim, pode-se perceber que, no primeiro momento da vida profissional, as participantes buscaram alcançar uma fonte empregatícia que lhes garantisse alguma segurança de sobrevivência e depois uma carreira que lhe fosse mais interessante e desafiadora e para isso buscaram estudar e ganhar experiência.

Salienta-se que, conforme a TCC, esses caminhos feitos em diversas funções ocupadas constroem a carreira do sujeito (Savickas, 2013). Além disso, a teoria entende que as dimensões da adaptabilidade acontecem em diversos momentos da vida profissional e não exigem a consciência do sujeito para isso. Assim, observa-se que a participante Natália demonstrou a dimensão preocupação de forma implícita, visto que as escolhas não foram planejadas previamente, mas tomadas conforme as oportunidades surgiam.

A manifestação “Desempenho” volta-se para a realização das atividades profissionais de forma adequada e eficiente. Nessa manifestação, observa-se que já se tem um emprego, mas que ainda é preciso buscar atender às expectativas e demandas da carreira. Dessa forma, a dimensão se revela na preocupação em ser considerado preparado para as contingências presentes e futuras (Savickas, 2005). Ademais, se vincula ao momento de estabilização e gerenciamento de carreira, visto que o primeiro envolve o sujeito estar ou desejar estar estável no trabalho (Savickas, 2013) e o segundo é voltado para a manutenção na posição ocupada, status, através da contínua busca de formação e atualização profissional (Savickas, 2013). Por exemplo, o professor Carlos tomou um susto com o seu desempenho produtivo e teve que repensar suas escolhas:

Teve uma época aí, no começo desse período, que eu concorri a uma bolsa, 2 bolsas de iniciação científica. E para, e para minha surpresa, eu perdi. Eu fiquei muito lá atrás, lá na classificação, por causa dessa bolsa, porque conta muito dessa coisa da produtividade. Então, eu tomei aquele baque e eu falei assim: se eu continuar assim, eu não vou ser competitivo em nada. Eu não vou conseguir nem uma bolsa de iniciação (Carlos, 56 anos).

Por outro lado, a manifestação “Sucesso Profissional” envolve a preocupação que o trabalho seja algo significativo e proveitoso em termos de ambições financeiras, status e satisfação, como expresso pela professora Diana (72 anos): “[...] só que eu comecei a gostar e comecei a pensar muito pé no chão, o que eu quero da minha vida daqui para frente, eu quero poder fazer exatamente isso que eu tô falando aqui (voz de choro): viajar, ter uma casa”. Essa manifestação, quando vista a partir do envelhecer indica que o envelhecer proporcionou uma

visão objetiva e menos romantizada da vida profissional e do que se precisa para ser bem-sucedido.

Dessa forma, a dimensão preocupação provoca uma ação reflexiva nos sujeitos, que observam quem são no momento, antecipando-se ao futuro profissional, mas também ao futuro pessoal, por meio de questões como: o que eu preciso fazer para ter um emprego decente (empregabilidade)? Se eu continuar assim, eu vou conseguir ser competitivo (bom desempenho)? O que eu quero da minha vida daqui para frente (sucesso profissional)? Assim, as reflexões feitas podem redirecionar a trajetória da carreira, porque o sujeito pode concluir que está satisfeito ou insatisfeito e querer se lançar numa outra carreira mais significativa que atenda às demandas pessoais e profissionais (Sullivan & Ariss, 2021).

A dimensão curiosidade se manifestou de três formas: busca de informação, oportunidades e vanguarda. A primeira manifestação “Busca de informação” envolveu a busca por adaptar-se às demandas vigentes do mundo do trabalho, através do desenvolvimento das habilidades e conhecimentos demandados ou que serão futuramente demandados proativamente. Como demonstra Natália (62 anos) em “[...] eu acho que talvez não tenha vivido isso (dificuldade com a tecnologia) porque eu me proponho, na minha trajetória como um todo, e buscando elementos, incorporação de situações, exemplos, questões que atualizem a linguagem para os tempos que eu estou vivendo”. Isso em virtude de essa dimensão de carreira envolver a compreensão da necessidade de antecipar as mudanças e se adequar às realidades profissionais vigentes (Savickas, 2013).

A segunda manifestação da adaptabilidade curiosidade está vinculada às “Oportunidades”, está interligada à busca de informação, porém voltada para o encontro de oportunidades profissionais que permitiram antecipar-se ou preparar-se para as transformações na carreira. Assim, essa dimensão envolve a exploração entre as capacidades presentes no indivíduo e as demandas do mundo do trabalho (Savickas, 2005). Como foi o caso das participantes Marília e Daniela, ambas trabalhadoras técnicas e que, em contato com a docência, aos poucos foram transitando para a nova carreira, como comentam:

Eu me descobri tratando de um processo, porque desde o início eu lidei com a docência, né? Com uma intelectualidade. Me chamou muita atenção a possibilidade de estudar, de caminhar nesse percurso. Eu vi os professores ensinando e aquilo me aguçou, não o processo de ensino em si, mas a intelectualidade do percurso da carreira. Bom, ele é professor, ele é intelectual, mas ele é trabalhador. Eu sou trabalhadora e posso ser intelectual, posso andar junto, produzir academicamente, ou, num primeiro momento, refletir sobre a minha carreira. Então, desde o início, eu me percebi nesse cenário e continuei isso (Marília, 56 anos).

E aí aconteceu esse concurso em Uberlândia, na Federal de Uberlândia. E, assim, algumas pessoas me procuraram e tal. Eu fiquei encorajada a fazer o concurso, mas, na verdade, eu não tinha expectativa de que eu fosse passar. Eu queria só entender como é uma prova de concurso, né? Eu fiquei muito surpresa quando passei (Daniela, 58 anos).

Outro exemplo é dos docentes que já estavam se preparando para atuar no Ensino a Distância (EaD) e tiveram maior facilidade com as aulas virtuais. E essa percepção sobre o que está acontecendo e o que pode surgir disso levou alguns a anteciparem-se para além, iniciando um caminho de “Vanguarda”, a terceira manifestação da dimensão curiosidade:

A (instituição) levou 9 meses para decidir que iria dar a aula, né? Virtual, começamos a dar aula virtual. E aí eu já tinha, faz, com treinamento, com isso, primeiro porque eu já tinha feito lá em 2001 curso de EaD, que foi o primeiro concurso que a (instituição) botou um monte de professor para estudar EaD com a Universidade do Mato Grosso e eu tinha feito esse curso. Então, eu tinha trejeito muito bom para trabalhar virtualmente (Diana, 72 anos).

A dimensão controle se manifestou de uma única forma, “Estratégias de Carreira”. Essa dimensão incentiva o sujeito a assumir a direção da própria carreira e, como defendido pela teoria, uma carreira não linear ou vinculada a uma única organização (Savickas, 2013). Assim, o que direciona a carreira dos sujeitos são os próprios objetivos e metas, equilibrados pelas possibilidades e oportunidades do mundo do trabalho. Salienta-se que esses objetivos podem ter que ser alterados, devido às transformações sociais e profissionais, como as profissões que passam a exigir uma formação profissional diferente, além das profissões que deixaram de existir devido às mudanças tecnológicas – por exemplo: telefonista, arrumador de pinos de boliche, datilógrafo/digitador.

Apesar disso, nessa manifestação entende-se que o sujeito realizará diversas adaptações no planejamento da carreira, sempre objetivando adequar-se às demandas e alcançar os objetivos de carreira, como expresso pelas professoras Diana e Nayara. “Não era bem isso o que eu queria, aí eu resolvi fazer o vestibular para Ciências Biológicas, porque era o mais fácil dentro da área de Biologia. Medicina não ia passar mesmo, [...] só tinha na época Odontologia ou Ciências Biológicas, então sobrou Ciências Biológicas” (Diana, 72 anos).

Porque eu sempre gostei muito de Ecologia. Tanto que a minha busca era entre fazer Ecologia em São Carlos ou Oceanografia. Eu levei 10 anos para entrar em Oceanografia. [...]. Então, eu acabei indo para lá fazer cursinho. Porque não tinha nada de literatura, nada de geografia, nada de história do Rio Grande do Sul. Então, eu fui para lá fazer o cursinho para poder ingressar. E no mesmo ano que eu ingressei em Oceanografia, eu ingressei em Ecologia também em São Carlos. [...]. Mas eu acabei optando por Oceanografia. Porque era realmente minha paixão. Porque integrava tudo aquilo que eu realmente gostava (Nayara, 58 anos).

Conforme os exemplos demonstraram, essa dimensão pode exigir que o docente realize ajustes nos projetos de carreira, os quais demandam a retomada de dimensões tidas como anteriores, preocupação e curiosidade. Logo, a manifestação da dimensão controle, envolve uma estratégia de carreira que não é rígida, mas flexível. Além disso, essa dimensão envolve a experimentação de possibilidades até o encontro da opção mais adequada ao sujeito. Salienta-se, no entanto, que a persistência no alcance e sucesso em uma carreira também são marcas dessa dimensão.

Essa dimensão produz nos sujeitos mais velhos um processo avaliativo da vida até aquele momento, o que se fez, o que se deixou de fazer, se ainda há interesse naquilo que se está pesquisando, ensinando, fazendo profissionalmente, como exemplifica a fala de Demir:

Então, hoje em dia, eu pedi até a contagem do tempo para aposentar, para eu poder fazer simulações e pensar na vida ali. Então, em 1º de janeiro de 2030, eu posso aposentar. Se eu quiser. Então, eu já tenho uma janela ali, de seis anos, se eu quiser aposentar, o que eu vou fazer nesses seis anos? Então, o pensamento começa a ser o seguinte: você passou já 30 anos aqui na universidade, o que você vai fazer agora? Você vai continuar fazendo essa coisa? Você vai querer fazer o quê? (Demir, 59 anos).

A dimensão controle incentiva o sujeito a manter-se ativo, a tomar atitudes que auxiliem o decorrer da carreira regulamentar até o momento em que não for mais interessante investir em uma vida profissional pela perspectiva do sujeito.

A dimensão confiança é potencializada com o envelhecimento, como apontam as quatro manifestações da dimensão, a lembrar: capacidade de gerir, conhecimento, experiência e produtividade. Esta dimensão apresenta-se durante toda a vida profissional dos sujeitos; no entanto, sofre forte impacto do envelhecer. Assim, com base na fala dos participantes, essa dimensão é fortemente marcada por experiências anteriores, que se revelam na confiança de estar bem preparado, atualizado, pelo conhecimento memorial de outras situações e contingências superadas (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). Dessa forma, segundo os autores, a dimensão da confiança traz para o indivíduo a tranquilidade na adoção de comportamentos que favoreçam o atingimento da adaptação.

A manifestação “Conhecimento”, aqui é compreendida como conhecimento científico, formal, aprendido através do ensino mediado por professores, tutores e fontes biográficas. Esse conhecimento forneceu uma segurança quando a experiência prática não era robusta, ou o conhecimento sobre a tecnologia, ou função, ainda não existia. A professora Nayara (58 anos) exemplifica essa forma de manifestação:

Com conhecimento estatístico muito grande, porque eu faço mesmo, eu ainda brinco, que eu não sei usar os *softwares*, mas eu sei estatística, eu sei interpretar os resultados [...] eu me lembro, assim, que em 2019, o promotor público de Linhares, me pediu pra falar quais seriam as formas de contaminação [...] eu fiz um diagnóstico pra ele, dizendo a gente não tem o dado agora, mas vai acontecer isso, vai acontecer aquilo, e tudo aquilo que eu falei tá acontecendo.

Por outro lado, a manifestação da dimensão confiança “Experiência” tem na experiência vivida a garantia de que o sujeito conseguirá realizar o trabalho. Isso, apesar das alterações e transformações na carreira docente e na sociedade, tendo a convicção de que conseguirá obter novamente sucesso. De acordo com Hartung e Cadaret (2017) e Savickas (2005), a dimensão confiança¹ leva os sujeitos a acreditarem na autoeficácia, autoeficiência, na capacidade desenvolvida (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). A professora Talita exemplifica essa manifestação: “Então, claro que muita coisa, hoje eu faço de forma muito mais fácil do que eu fazia antes. Então, tem que dar uma aula amanhã não sei onde. Ou dar uma palestra não sei onde. Amanhã? Tá bom, vou lá. Antes, isso seria um drama”.

Outra manifestação relativa à dimensão confiança é a “Produtividade”. Nessa manifestação, o professor tem confiança de que conseguirá ser produtivo academicamente. Essa produtividade é desvinculada das expectativas e moldes sociais, mas dentro do que é possível e adequado à realidade desse docente; como expresso pela professora Diana:

Conclusão, os dois programas que eu faço parte, eles sabem, todo ano, quando chega a hora de fazer aquela, aquela avaliação da sucupira, eu falo a mesma coisa: ‘gente, eu não sou PQ, tá, desisti. Na hora que tinha que renovar, eu não quis, porque você trabalha demais para ganhar miséria. Então, você trabalha demais para ganhar uma miséria, eu fico com o meu salário, pronto, acabou, né? Agora, eu tenho muito projeto, que tem muito dinheiro. Se isso valer a pena para colocar lá, ótimo. Se vocês acharem que estou atrapalhando, pode me tirar, que eu fico só como professor colaborador’. Até agora, não me tiraram. Isso significa que deve tá sendo bom, né. (Diana, 72 anos).

Assim, a segurança que a dimensão confiança promove pode produzir uma ausência do medo de tentar fazer algo, de não ser plenamente compreendido pelos pares e demais pessoas. Por sua vez, a manifestação “Capacidade de Gerir” volta-se para essa confiança no exercício de funções de prestígio e alta responsabilidade. Segundo Hartung e Cadaret (2017) e Savickas (2005), a dimensão confiança envolve a convicção acerca da realização dos planos, demandas do mercado de trabalho, sentimentos de igualdade com os demais. Essa confiança lhes permite inserir-se em diferentes atividades, esperando ser bem-sucedido. O professor Felipe (65 anos) exemplifica a manifestação: “Então, esse dinheiro que a UFV [...] dava pro departamento, eu deixava pra secretaria pra comprar papelaria, essas coisas do dia a dia, porque eu administrava a coisa. Na época, 19 anos atrás, eu administrava coisa de quase 200 mil reais por ano, entendeu?”.

As subcategorias de adaptabilidade de carreira apresentadas permitiram exemplificar como as dimensões da adaptabilidade se manifestam no cotidiano dos professores. A partir da revisita à trajetória de carreira sob uma perspectiva atual, foi possível compreender de que forma as quatro dimensões contribuíram na construção de carreira dos participantes. Desse modo, observou-se a relação entre a adaptabilidade de carreira e os diferentes momentos da jornada de carreira dos docentes. Portanto, por meio das subcategorias apresentadas, teceu-se um tópico reflexivo sobre a jornada de carreira dos docentes, articulada pelos miniciclos de carreira.

4.3.1 Jornada de Carreira: a adaptabilidade de carreira através dos miniciclos

Os miniciclos de carreira, conforme já mencionado, são relativos aos diversos papéis vividos pelos sujeitos e sofrem várias transições em um mesmo estágio de vida, a lembrar: orientação, exploração, estabilização, gerenciamento e desengajamento (Alessandri, 2019). Salienta-se que, segundo Savickas (2013), os miniciclos não apresentam qualquer relação com idade ou tempo de duração de cada estágio/etapa; acredita-se que cada etapa pode ocorrer a qualquer momento e por tempo indeterminado.

Assim, as trajetórias dos docentes mais velhos analisados apontam algumas possíveis relações entre os miniciclos de carreira e as dimensões da adaptabilidade de carreira. Destaca-se que as etapas dos miniciclos de carreira seguem uma ordem didática, mas podem se manifestar em qualquer momento da trajetória profissional, com duração variável e não linear (Pegoretti, 2021; Savickas, 2013). Assim, as referências à fase jovem, adulta ou mais velhas funcionam como marcos simbólicos para situar o período em que as vivências ocorreram nas narrativas dos participantes desta tese. Dessa forma, as referências a faixas etárias ou a etapas da vida, ao longo deste texto, são empregadas exclusivamente para situar temporalmente a trajetória profissional do participante, servindo como elementos de contextualização.

A primeira dimensão de adaptabilidade (preocupação) aparenta ser relacionada a toda a fase adulta da vida dos sujeitos, desde a fase exploração de carreira até o desengajamento. Isso devido à dimensão envolver a disposição por encontrar alternativas para preparar-se para esse futuro por meio de metas, planos etc. (Savickas, 2005). Essa lógica não se restringe ao início da carreira, à procura por garantir um emprego, um salário, mas sim volta-se para o futuro do

sujeito portador da carreira. É uma busca de equilíbrio entre o sujeito realizador da carreira e as demandas de carreira, conforme apresentado nas manifestações de carreira “Empregabilidade”, “Desempenho” e “Sucesso Profissional”. Se esse equilíbrio não ocorre, há uma ausência da dimensão preocupação; os sujeitos podem sentir indiferença, pessimismo, emoções negativas, falta de planejamento, de ambição (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005) ou a necessidade de mudar de carreira, o que inclusive inclui ajustes como: deixar de ser pesquisador com bolsa de produtividade do CNPq (Diana, 72 anos) ou ser professor colaborador (Alfredo, 66 anos).

Ademais, a amplitude da dimensão preocupação ultrapassa a carreira profissional e atinge o pessoal, em virtude de as consequências das decisões tomadas relativas a essa dimensão envolverem aspectos da vida pessoal, como tempo de bem-estar, aspectos financeiros etc. Assim, a adoção de uma decisão de transição de carreira ou ajuste na carreira pode reequilibrar a vida profissional, estimulando tanto a eficiência quanto a qualidade de vida. Dessa forma, pela perspectiva dos miniciclos de carreira, essa transição pode acontecer a qualquer momento ou etapa da vida e se repetir quantas vezes forem necessárias (Savickas, 2005, 2013).

Por outro lado, observou-se que a etapa gerenciamento de carreira se relaciona com a dimensão curiosidade em decorrência do estímulo à busca por atualização profissional constante, como apresentado na manifestação “Busca de formação”. Isso permitiu aos sujeitos conhecer o que havia de promissor em termos de comportamentos, habilidades e formas de atuação profissional (Alessandri, 2019). Além de seus efeitos no período de desengajamento ao evitar desnivelamento entre os conhecimentos dos trabalhadores mais novos e mais velhos (Alessandri, 2019; Savickas, 2013). Dessa forma, pode-se pensar que a dimensão curiosidade pode ter um efeito mitigador dos preconceitos relacionados à formação e ao conhecimento. Assim, ao incentivar a formação contínua, não haveria como se dizer que algum trabalhador não sabe utilizar algum recurso por ser mais velho ou mais novo.

Além disso, observou-se que a dimensão curiosidade é, em algum grau, impactada pela dimensão preocupação. Isso em razão de a dimensão demandar a iniciativa do sujeito, como apresentado na manifestação “Vanguarda”. Ademais, o motivador dessa dimensão é a preocupação e o intuito de se preparar, conhecer o campo profissional em que se está inserido ou se pretende inserir (Savickas, 2013). Assim, pode-se perceber que essa capacidade de procurar informações, de atualizar-se conjuntamente com a experiência desenvolvida durante

toda a trajetória, permitiu aos docentes com a dimensão curiosidade ter a habilidade de responder às adversidades e desafios de forma assertiva, tranquila, atenta às “Oportunidades”.

A dimensão controle se relacionou com a etapa de exploração dos miniciclos de carreira, visto que incentiva a busca por informações sobre o mundo do trabalho que sejam condizentes com os valores (Savickas, 2013). Logo, durante o início de carreira, é aplicável para o encontro de uma primeira carreira ou função. Além disso, se relacionou com a etapa de desengajamento exatamente por determinar objetivos profissionais a serem alcançados e alternativas de transição e desdobramentos de carreira (Savickas, 2013). Logo, essas etapas abrangem a “Estratégia de Carreira” desenvolvida e aplicada ao longo da trajetória de carreira dos participantes.

Por fim, a dimensão confiança também se mostrou relacionada a todas as etapas dos miniciclos de carreira, como discutido nas manifestações de carreira “Conhecimento”, “Experiência”, “Produtividade” e “Capacidade de Gerir”. No entanto, observou-se durante o estudo que essa dimensão possui relação com a etapa de gerenciamento para desengajamento. Visto que apresenta relação positiva com o envelhecimento e favorece o desenvolvimento da convicção de ser capaz de adaptar-se às contingências, destaca-se, entre essas situações, a confiança em atingir os objetivos de produtividade e realizar atividades de gestão.

Desse modo, ao relacionar a adaptabilidade de carreira aos miniciclos de carreira foi possível observar como os docentes mais velhos desenvolvem estratégias adaptativas entre as fases da carreira, acompanhando as diversas transições de carreira, internas e externas, durante a trajetória de carreira, revelando que o envelhecimento não foi marcado por passividade, mas por reinvenção e planejamento entre alguns dos participantes. Ao mobilizarem habilidades como curiosidade e confiança, os professores permanecem atualizados, produtivos e engajados, lidando com as transições de papel e os preconceitos geracionais que poderiam desvalorizar a competência frente à tecnologia ou à produtividade. Assim, os participantes ressignificaram constantemente suas trajetórias, ajustando metas e funções em consonância com suas experiências e contextos de vida. Nesse sentido, o gerenciamento e o desengajamento mostraram-se etapas relevantes, estratégicas e transformadoras, capazes de demonstrar o papel do envelhecimento profissional desde o momento de ingresso até a atualidade, preparação para o encerramento da carreira profissional.

4.4 O PAPEL DAS RESPOSTAS ADAPTATIVAS NO ENVELHECIMENTO DOCENTE

O processo de adaptação se volta para a interação das características, capacidades psicológicas, comportamentos de carreira, facilitados pelas capacidades psicológicas e traços pessoais dos sujeitos (Šverko & Babarović, 2018). Assim, existem múltiplas formas de alguém responder a situações complexas, desagradáveis. A esse comportamento de enfrentamento denominou-se respostas adaptativas (Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018). Essas consistem na capacidade de dominar as tarefas, de lidar com transições e de enfrentar as contingências do mundo do trabalho (Savickas & Porfeli, 2012).

As categorias apresentadas a seguir (Quadro 7) refletem a forma encontrada pelos docentes participantes de enfrentar as demandas da docência na pós-graduação, além de como enfrentar o envelhecimento na vida profissional. Dessa forma, admite-se que as respostas não podem ser generalizadas, somente refletem os efeitos do envelhecer no processo de desenvolver respostas adaptativas.

Posto isso, a primeira categoria é “Adaptar-se ao envelhecimento”, definida como: adaptar o tempo de trabalho às condições físicas decorrentes do envelhecimento, equilibrando a vida profissional com atividades prazerosas que promovam qualidade de vida. Encarar positivamente as marcas do envelhecimento, tanto físicas quanto mentais, fortalecendo o bem-estar no trabalho e na vida. Essa categoria percorre os comportamentos adotados pelos participantes quanto aos ajustes na vida profissional decorrentes do envelhecer, como exemplifica o professor Demir:

[...]a gente está acostumado a vida toda a esse trabalho, [...]coisas que a gente faz, querer fazer, ver as coisas saindo. Mas, por outro lado, começam as limitações, tipo assim, pô, eu estou ficando mais cansado. Eu não aguento mais chegar em casa e ainda ter que ficar trabalhando até 11h da noite, assim...

Quadro 7 - Respostas adaptativas

RESPOSTAS ADAPTATIVAS		
Categories	Subcategoria	Definição Provisória
Adaptar-se ao envelhecimento	Reconhecer-se limitado	Reconhecer as próprias limitações, a necessidade de apoio externo em tarefas profissionais ou pessoais, devido às competências específicas que ainda não domina ou ao tempo necessário para desenvolvê-las. Autoconsciência quanto ao impacto físico do trabalho, priorizando pausas, descanso e uma redução apropriada nas demandas diárias. Ao assumir essas limitações, a pessoa ajusta suas expectativas e busca um equilíbrio mais sustentável entre produtividade e bem-estar.
	Rompimento de paradigmas pessoais	Adoção de novas formas de pensamento e comportamento, rompendo com práticas e valores profissionais e sociais anteriores. Superação de preconceitos, resistência ao ensino EaD e a valorização de diferentes dimensões da prática profissional.
	Tomada de decisão	Facilidade no processo decisório, com escolhas realizadas rapidamente e baseadas na experiência acumulada. Essas decisões têm gerado resultados positivos tanto para a vida pessoal quanto para a carreira profissional.
	Tornar prazeroso	Transformar situações inicialmente desagradáveis do trabalho em momentos mais agradáveis, mesmo em contextos solitários, como quando os alunos demonstram pouca interação ou atenção. Esse processo gerou uma satisfação interna com a atividade profissional, promovendo orgulho no próprio percurso e uma vivência mais positiva de momentos que antes eram vistos de forma negativa.
Gestão do trabalho	Dançar conforme a música	Cumprir as atividades e demandas conforme solicitado, atendendo à quantidade e ao formato esperados pelos pares e alunos. Esse conceito implica na entrega do trabalho de acordo com o padrão de qualidade e prazos estabelecidos pelos regulamentos e colegas.
	Flexibilidade	Manter-se flexível e adaptável na atuação profissional, ajustando-se aos contextos, tecnologias e oportunidades que surgem ao longo da carreira, em vez de se limitar a uma única forma de trabalho.
	Resistência	Valorizar os próprios interesses e condições pessoais, mesmo que isso signifique resistir às normas e pressões comportamentais comuns no meio acadêmico. Atribuir valor ao que faz sentido individualmente, priorizando autenticidade e alinhamento com as condições físicas e profissionais.
	Administração dos Papéis	Gestão entre os diferentes papéis exercidos pelos sujeitos em vários contextos e ambientes. Separar as atividades pessoais e profissionais, buscando dedicar-se ao trabalho durante o horário profissional e priorizar atividades de descanso e lazer no tempo pessoal. Valorização do tempo de descanso fora do trabalho.
	Desistência	Renunciar ao <i>status</i> , ganhos financeiros e à necessidade de validação externa em prol do bem-estar. Busca a realização e o equilíbrio emocional em fontes alternativas de satisfação pessoal e profissional.
Trabalho Consciente		
Superação		

Fonte: Autoria Própria

Conforme identificado na categoria, “reconhecer-se limitado” os sujeitos entendem que compreender as próprias limitações é importante para conseguir manter a produtividade, sem, com isso, ultrapassar os limites físicos e cognitivos dos docentes. Essa categoria tem como base o comportamento de reconhecer que já não é possível fazer as tarefas do trabalho do mesmo jeito que no início de carreira. Além disso, esse reconhecimento das próprias limitações avança para outros aspectos da vida e abrange a limitação, tanto em termos de cansaço como de conhecimento possuído, como relatado pela professora Rita (63 anos): “Teve um momento que eu descobri que eu não tinha que saber tudo na sala de aula, ‘essa resposta não sei te dar hoje, eu vou olhar e te respondo na próxima. Ah, você me faz um favor que você me lembra disso’. Hoje, então, eu falo isso é isso”.

Consequentemente, esse reconhecer-se limitado também contribui para o reconhecimento da necessidade de mudar e de adequar-se ao contexto social e moral vigente. Esse aspecto é apresentado na subcategoria “Rompimento de paradigmas pessoais”. Nessa subcategoria, os participantes refletiram sobre as mudanças de comportamento e pensamento que foram demandadas e atendidas pelas transformações na carreira, como dito pelo professor Alfredo (66 anos): “[...] quando eu tinha 18 anos na escola primária, a gente fazia *bullying* com menino *gay*. Hoje, aqui nesse laboratório, por qualquer motivo de coisa desse tipo, o cara está fora. Isso, eu aprendi com os conflitos de geração”.

Essa categoria tem um aspecto relevante quanto ao desenvolvimento de respostas adaptativas, visto que essencialmente as respostas adaptativas são relativas às contingências da vida profissional (Savickas & Porfeli, 2012). No entanto, as experiências vividas no cotidiano do trabalho não podem ser aprisionadas somente ao espaço de trabalho, mas acabam por misturar-se com os comportamentos fora do ambiente de trabalho. Assim, os comportamentos adaptativos desenvolvidos são estimulados pelos contextos profissionais, mas têm efeitos abrangentes, incluindo a espera pessoal do docente, o coletivo profissional.

Por outro lado, a adaptação ao envelhecimento traz consigo outras habilidades que auxiliam a lidar com o processo decisório na carreira (Šverko & Babarović, 2018). Essa perspectiva é abordada na subcategoria “Tomada de Decisão”, exemplificada na fala da professora Roberta (57 anos): “Mas isso fala do amadurecimento, quando você começa a não ter medo de tomar algumas decisões que vão de encontro a esse sistema enlouquecedor e perverso, entendeu?”. Essa subcategoria é favorecida pela experiência e pelo desenvolvimento das dimensões da adaptabilidade de carreira, especialmente a dimensão confiança (Savickas,

2013). Como visto anteriormente, essa convicção de que será capaz de superar as adversidades favorece esse sentimento de tranquilidade quanto ao tomar decisões.

Aliado a isso, os participantes demonstraram a capacidade de subverter situações complexas, como as geradas pelas aulas *online*, em que, além de serem forçados a atuar de forma completamente diferente do usual, houve a necessidade de lidar com a falta de interação dos discentes. A subcategoria “Tornar Prazeroso”, aborda os caminhos encontrados pelos docentes para responder a essa situação e tornar a tarefa menos penosa, como relata a professora Rita (63 anos):

Aí chegou um dia que eu falei: ‘ah eu vou dar aula para mim mesma, ia ficar, hoje eu tô me divertindo com a minha aula, gente. Ah tá tão bom, porque eu tenho que transformar aquilo em algo bom. Cara, eu viro artista de vez em quando, às vezes como um artista, eu tô me vendo hoje assim, fazendo coisas que eu nem imaginava. [...]. Hoje, eu acho que eu consigo mediar. Tem horas que eu faço isso para povo ver que o circuito não está em funcionamento, não. Então, eu acho que, então tá, vou eu agora brincar com meu conhecimento, entendeu? “brincar” (ela faz as aspas com as mãos), né. Fazer locuções, quase conexões, juntando arte, música.

Essas respostas adaptativas têm como pano de fundo uma mudança de foco, de objetivo central da aula, para que a docente conseguisse ser menos afetada negativamente pela falta de reverberação dos discentes. Isso permite pensar que nem sempre as respostas adaptativas serão respostas diretas e plenamente solucionadoras das contingências, mas apresentarão formas de suportar os efeitos menos desejados da carreira.

A atividade docente na pós-graduação, como já dito, envolve diversas práticas educacionais, de pesquisa e administrativas. Elas nem sempre são realizadas dentro do espaço de trabalho, exatamente por excederem o tempo regulamentar. Por essa razão, os docentes precisam conseguir realizar uma gestão do próprio trabalho, equilibrando o tempo disponível e as tarefas, prazos e formas de atendimento. A categoria “Gestão do trabalho” é definida como: organização das atividades profissionais, tanto dentro quanto fora da universidade, integrando tarefas presenciais e *online*, inclusive aos finais de semana. Definição de prioridades entre: aulas, orientações, pesquisas, publicações (português e inglês) e delegação de atividades. E ainda o estabelecimento de limites, dizer “não” a algumas responsabilidades para garantir uma gestão equilibrada e eficaz do tempo dedicado ao trabalho docente. A fala do professor Samuel explica isso.

Então, a gente não para de trabalhar. Mas o que acontece? Hoje, eu consigo dosar as coisas. Então, por exemplo, antigamente eu saíria daqui... eu acordo cedo, né? Sairia daqui seis horas e iria para a UFES. Entraria no laboratório, daria minhas aulas e sairia de lá à noite. Mas hoje eu não tenho condição, porque eu tenho minha família, eu tenho que dar assistência à minha família, eu tenho que ir fazer exercício físico para

a minha saúde. Eu vejo que muitos dos meus colegas, quando não estão dando aula, estão também trabalhando em casa. Mas não deixam de fazer os trabalhos. Porque, assim, o que eu faço aqui, por exemplo, durante a manhã, é o que eu estaria fazendo lá na minha sala (Samuel, 59 anos).

Desse modo, essa gestão passa por um processo de escolha entre as possibilidades de atuação e as que são mais condizentes com as capacidades pessoais/estruturais e profissionais. Nesse processo, os docentes são levados a buscar atender as demandas solicitadas da forma esperada, atingindo o nível de excelência no quantitativo produtivo esperado, como apresentado na subcategoria “Dançar conforme a música”. Essa categoria aborda esse difícil elemento da docência em pós-graduação, que estabelece o ritmo de trabalho a ser seguido e almejado, como exemplifica o professor Fernando (55 anos): “E aí, como existem sarrafos que cada vez são mais altos, você tem que saltar cada vez mais alto, e aí você começa a se adequar em termos de tempo”.

Além disso, a gestão do trabalho exige a capacidade de ajustar-se aos projetos, prazos, pontuações que são demandas do professor, como discutido na subcategoria “Flexibilidade”. Essa resposta adaptativa permite ao docente desenvolver-se profissionalmente, à medida que ocupa diversos cargos, funções, realiza atividades diversas, como dito pela professora Roberta (57 anos): “você vai ocupando esses lugares e eu brincava que, a cada resposta negativa que eu recebia, eu aprendia o que eu tinha que fazer”. Por outro lado, essa gestão do trabalho deve considerar os interesses mútuos, envolvidos, dos docentes e da instituição.

A subcategoria “Resistência” abrange a decisão de não atender alguma demanda em função de interesses divergentes, resistir às normas e pressões comportamentais comuns no meio acadêmico. Como já mencionado, para a TCC, a carreira tem relação com os sentidos e significados atribuídos à carreira (Savickas, 2013). Assim, fazer ações contrárias às esperadas também é uma forma de adaptar-se ao contexto da carreira e torná-lo mais significativo, e conseqüentemente, de trazer maior satisfação profissional, como expresso pela professora Nayara (58 anos): “Existe uma imagem preconcebida que escrever em português não é uma boa coisa. [...]eu sempre escrevo coisas em português para revistas, porque eu acho que isso também faz parte da minha obrigação como servidora, em tornar acessível aquilo que eu publico, sabe?”.

Por outro lado, esse processo de busca e de encontro de formas de superação de adversidades passa por um sujeito que tudo isso experimenta e que precisa dividir-se em diversos para conseguir abarcar as diferentes fontes de contingências. Essas são discutidas na subcategoria “Administração de Papéis”, que é exemplificada por:

Dormindo menos. A gente adquire uma relação linda com a noite, né? Porque dormir é uma questão opcional. Mas foi o modo que eu encontrei. Eu tenho que escolher ou sábado ou domingo. Então, se eu fiz uma coisa muito legal no sábado, eu sei que no domingo eu tenho que trabalhar. Entende? E se tem uma coisa muito legal, um convite, alguma coisa assim, que vai acontecer no domingo, eu sei que no sábado eu tenho que trabalhar. Entende? Então, isso pra que a sua semana ela transcorra no normal das atividades que já foram planejadas, né? Por exemplo, agora eu tô com uma torção no pé. Amanhã eu dou a aula, eu vou ter que ir. Eu pego o Uber, mas eu vou ter que andar um tanto lá dentro com o joelho enfaixado. Porque senão eu vou ter que repor essa aula, entendeu? Então é muito chato isso, é muito chato (Daniela, 58 anos).

Dessa forma, no relato da professora, observa-se a divisão do tempo e dos espaços ocupados para que o trabalho coabite com outras demandas particulares da vida da professora, que são legítimas e precisam também ser atendidas. Segundo Super (1980), os papéis são as diferentes pessoas que cada indivíduo precisa ser nos diversos cenários que a vida oferece. Assim, cada cenário da vida demandará tempo e atenção e conseguir distribuir o tempo que se tem entre eles exige uma organização dos próprios sujeitos. No entanto, essa gestão não é uma atividade simples, pois cada frente acabará necessitando de mais tempo, mais recursos e conflitos de atividades podem ocorrer.

A subcategoria “Desistência” aborda a necessidade de renunciar a algo positivo e até mesmo querido para conseguir equilibrar as diferentes demandas da vida. Por exemplo: “Era um sonho na minha vida, [...] desde que eu entrei na universidade eu quero ser PQ (CNPq), esse nome PQ, eu achava, eu achava [...]. Então, você trabalha demais para ganhar uma miséria, eu fico com o meu salário, pronto, acabou, né!” (Diana, 71 anos). Essa subcategoria corrobora com a discussão anterior ao demonstrar que as respostas adaptativas não são soluções perfeitas para as situações complexas da carreira, mas medidas possíveis e equilibradas que permitem a execução das demandas profissionais.

Apesar disso, o atendimento das demandas profissionais ganha contornos diferentes com o envelhecimento; os docentes com a maturidade conseguem identificar atividades e situações que já não são aceitáveis na carreira, conforme expresso na categoria “Trabalho Consciente”, definida como: decisões profissionais focadas no bem-estar pessoal e/ou familiar, como priorizar a aposentadoria em vez da progressão na carreira. Incluem escolhas como não orientar novos alunos devido ao tempo exigido até a conclusão do curso e evitar tarefas administrativas. O foco passa a ser em atividades que sejam mais prazerosas e motivadoras para o sujeito. Esse processo de definição de quais atividades não serão mais toleradas são exemplificadas no relato do professor Bruno (60 anos) e da professora Sandra (70 anos) respectivamente: “Enfim, não entro mais nessa coisa de, não quero mais subir CNPq mais nada, já estou em outra, já

transcendi. Já estou focando na minha aposentadoria. Eu já tô há mais de 41 anos na sala de aula”. “Eu não quero mais ter que produzir 10 artigos por ano. Não vou fazer mais isso. Ficar sábado e domingo produzindo artigo com aluno. Então eu não quero mais fazer isso na minha vida. Fiz vários anos da minha vida e não quero mais, não quero ser professora mais produtiva”.

Ademais, a carreira docente, conforme discutido nas categorias, está envolvida em diversas contingências que influenciam a carreira no cotidiano e além. Diante disso, as respostas adaptativas demonstraram como os professores se ajustaram e responderam a essas situações. Assim, a categoria “Superação” exemplifica a superação de desafios profissionais ao longo da carreira por meio de esforço pessoal, buscando novas alternativas e conhecimentos, e realizando ações que antes pareciam inatingíveis. Esse processo de superação resultou de atitudes proativas do sujeito, levando a resultados positivos, incluindo a superação de limitações pessoais que impactavam o desempenho profissional. Por exemplo:

[...] ontem eu brinquei com um amigo meu que quando eu entrei na universidade para dar o primeiro curso, [...] a maneira como eu dava o curso, como eu dei o curso, mesmo tendo sido professor de ensino médio, completamente engessado, e aí você vê a dificuldade que os alunos devem ter passado [...], mas eu acredito que com a minha maturidade muito maior, eu consigo dar qualquer curso com uma capacidade maior (Fernando, 55 anos).

As duas últimas categorias têm uma base semelhante. Possuem uma relação com o sentimento de satisfação profissional. Isso porque é possível observar a satisfação tanto o determinar o que não se quer fazer enquanto profissional, quanto o orgulho de ter superado adversidades (Šverko & Babarović, 2018).

Posto isto, as categorias apresentadas refletiram sobre o processo de desenvolvimento de respostas adaptativas, que, como dito na introdução desse tópico, não podem ser generalizadas, nem compreendidas como a solução direta para as questões que envolvem a docência. Essas categorias expressam os esforços dos docentes para que sua atuação fosse positiva para si e para o coletivo. As respostas adaptativas esbarram nos limites pessoais, institucionais, que envolvem a docência, por isso, não têm a pretensão de serem acertadas, mas possíveis.

4.4.1 Respostas Adaptativas e Carreira Docente: reinventando caminhos

Para chegar a esses patamares, os docentes fizeram o que era preciso, assumiram comportamentos até diferentes do que era planejado ou esperado, como expressam as subcategorias de resposta adaptativa, “Rompimento com paradigmas pessoais” e “Dançar conforme a música”. Essa narrativa se encontra presente nas falas dos participantes Alfredo e Fernando. Ressalta-se que uma das consequências das respostas adaptativas, por assim dizer, é que quando os sujeitos conseguem ter comportamentos adaptativos, esses os conduzem a um resultado positivo, o resultado é o sentimento de satisfação profissional (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012; Šverko & Babarović, 2018).

Dentro da perspectiva da TCC, ao pensar sobre carreira, não se está se referindo a um processo individual, mas coletivo que perpassa o sujeito (Savickas, 2013). Logo, as demandas acadêmicas são intensas e o corpo humano passa inevitavelmente pelo processo de desgaste. Diante disso, algumas vezes, para manter-se ativo sem prejudicar o bem-estar, o sujeito terá que realizar escolhas e desistir inevitavelmente de posições, cargos, *status* para conseguir enquadrar as capacidades pessoais de carreira com as demandas coletivas de carreira, como consta na categoria “Adaptar-se ao envelhecimento” e a subcategoria “Desistência”.

Outras respostas adaptativas antecipam situações drásticas e levam os sujeitos a assumirem comportamentos diferenciados, os quais lhes permitem desfrutar de uma vida profissional mais saudável durante o envelhecimento. Como exemplos, cita-se a categoria “Adaptação ao envelhecimento” e as subcategorias “Reconhecer-se limitado” e “Tornar prazeroso”. Essas respostas adaptativas indicam a importância de assumir as transformações do envelhecimento na vida profissional, a compreensão de que já não se é capaz de realizar todas as tarefas da mesma forma que no início da carreira. Além disso, revelam que as situações complexas não devem tomar proporções que gerem desequilíbrios na saúde e no bem-estar do professor, sendo mais prudente encarar as frustrações sob uma perspectiva positiva (Loth & Silveira, 2014; Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021).

Por fim, dentro dessa questão, a subcategoria “resistência” sugere um comportamento que deve ser percebido como positivo para alcançar a adaptação. Essa subcategoria destaca a relevância da adoção de comportamentos que não assumam os objetivos dos outros docentes como parâmetros gerais. Além disso, indica que não é proveitosa a adoção de metas impossíveis como obrigatórias. Na verdade, o caminho é a adaptabilidade e o desenvolvimento de respostas adaptativas que criem maneiras novas de atuação que funcionem em cada fase da sua vida. Isso sem gerar o sentimento de culpa por não ser o mesmo professor de 20 ou 30 anos atrás.

Ademais, a atividade docente, segundo Alvarez (2004) e Petinelli-Souza e Souza (2012), possui como característica a invasão dos espaços da vida dos docentes. Essa prática acaba por tornar a docência um trabalho infundável. Diante das cobranças vindas de diferentes fontes – como a Capes, o programa de pós-graduação, a instituição de ensino superior, o governo, os periódicos, a família, a saúde etc. –, um comportamento adaptativo relevante para remediar essa condição é a delimitação do tempo e do local de trabalho. Dentre as formas de delimitação entre trabalho e vida pessoal destaca-se a categoria “Gestão do Trabalho” e suas subcategorias. A categoria apresenta os caminhos adotados pelos docentes para fazer essa delimitação.

Alguns dos fatores que influenciaram a Gestão do Trabalho foram as experiências negativas na vivência profissional, que afetaram a vida familiar, a saúde, entre outras áreas. Assim, uma consequência das respostas adaptativas mencionadas é a redescoberta de si e uma valorização pessoal, em que o docente reconhece o que o prejudica ou é mau e se opõe a isso. Essa oposição acontece por atitudes autoavaliativas, como expressas na subcategoria: “Rompimento de Paradigmas Pessoais”, em que o docente deixa de pensar por perspectivas tidas como inadequadas ou em desuso e adota outras formas de pensar mais condizentes com o posicionamento atual. Outro exemplo é a categoria “Trabalho Consciente”, na qual o professor determina o que não é mais aceitável ou o que não é interessante para si. Essas categorias trazem em si a representação de um desejo pessoal; expressam a decisão de mudar a direção da carreira.

Posto isto, foi possível compreender a relevância dos estudos sobre respostas adaptativas para a carreira docente, em virtude da constatação acerca da trajetória profissional dos participantes, especialmente no contexto do envelhecimento. Salienta-se que nesta tese essa etapa da vida está longe de representar um percurso passivo ou meramente reativo, ao contrário, mas uma trajetória moldada por estratégias conscientes e inconscientes, proativas que possibilitam aos professores não apenas enfrentar as demandas da docência, como também construir caminhos de bem-estar e realização. A habilidade de "romper com paradigmas pessoais", "dançar conforme a música" e "adaptar-se ao envelhecimento" revela uma reinvenção contínua e um exercício de gestão da carreira, o que é evidenciado em uma carreira docente longa, significativa e satisfatória.

Dessa forma, observou-se que as respostas adaptativas envolvem uma gestão da carreira, do tempo e espaço de trabalho até a resistência crítica a normas institucionais e expectativas externas, dos pares, órgãos fiscalizadores. Assim, as respostas adaptativas incentivam os

docentes a não apenas ressignificar suas vivências, mas transformar obstáculos em oportunidades de crescimento, ao invés de ser marcado por esgotamento ou exclusão.

4.5 TRAJETÓRIAS DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE NARRATIVA

As narrativas reconstruídas foram produzidas por meio da análise narrativa, utilizando os dados narrativos gerados por 3 instrumentos de coleta (entrevista de linha do tempo, semiestruturada e autoconfrontação). O procedimento iniciou com a imersão nos dados, seguida da identificação e registro de 406 características (ex.: "desvalorização da experiência") nas histórias dos docentes, sendo cada característica computada uma única vez por participante. Essas características foram quantificadas e listadas em ordem decrescente para identificar os elementos mais relevantes.

Em seguida, escolheram-se para compor as narrativas 30 características identificadas, as quais foram utilizadas para tecer as narrativas temáticas das personagens. Essas não foram construídas de forma linear, mas por quantitativo e sentido, organizadas em blocos correspondentes aos momentos da carreira (início, meio e fim). Com base nas características mais citadas e em seus significados, construíram-se 3 eixos temáticos, representados por personagens que sintetizam as trajetórias e vivências compartilhadas pelos professores, focando no envelhecimento e na adaptabilidade na carreira docente por uma perspectiva atual sobre o passado.

As trajetórias profissionais serão contadas por meio de três personagens fictícios, a saber: Kai, Kim e Sam. Os traços identitários foram replicados do participante real cujas características mais foram inseridas na narrativa reconstruída. Salienta-se que as narrativas mantêm o teor, o ritmo e o contexto apresentado pelos participantes. Assim, as narrativas revelam a perspectiva do envelhecimento na vida profissional dos participantes, conforme relatada e interpretada por cada um.

4.5.1 Narrativa Kai

As características selecionadas para a primeira personagem são definidas como: Falta de estímulos e valorização da trajetória profissional do professor mais velho para a manutenção da carreira na graduação e na pós-graduação. São elas: comparação com os profissionais mais jovens e alunos; envelhecimento e capacidade física para o trabalho; pensa na aposentaria; exaustão acadêmica; trauma com tecnologia; desvalorização da experiência; desmotivação dos alunos; repetição das disciplinas cansa e não aguenta mais os alunos. Todos destacados em itálico na narrativa de sua história.

Nascido em São Paulo, em 1960, seus pais são de origem italiana, recebeu suporte financeiro durante a infância, tendo a oportunidade de estudar até a conclusão do ensino médio em uma instituição particular. Não sabia qual profissão desejava seguir, até perto do vestibular, não tinha escolhido ainda o curso e, por fim, optou por um curso da área de ciências exatas para acompanhar uma amizade que iria tentar esse curso. Ambos foram aprovados.

4.5.1.1 Estabelecimento de carreira

Durante o período da graduação, dedicou-se exclusivamente aos estudos, conseguindo ter um bom desempenho acadêmico. A convite de um professor, ingressou na atividade de iniciação científica. Devido ao seu desempenho acadêmico durante a graduação, recebeu incentivo para realizar a pós-graduação, que foi feita na Inglaterra, país com o qual o professor orientador de Kai tinha boas relações, auxiliando no processo de ingresso. Após concluir o mestrado, na mesma área da graduação, retorna ao país.

Logo após, surge a oportunidade de realizar um concurso para professor efetivo no departamento onde estudou e consegue a aprovação. Iniciando sua atuação na universidade em 1984, como professor assistente.

4.5.1.2 Gerenciamento de carreira

Em 1994, consegue autorização para realizar o doutorado, também na Inglaterra. Em 2000, retorna à universidade e ingressa como professor permanente no programa de pós-graduação. Durante o período posterior, dedica-se profundamente à condução de pesquisas,

orientação e ao ensino na graduação. Em 2010, no seu departamento, há uma expansão da oferta do curso e do programa e ingresso de novos docentes permanentes. Kai observa que esses colegas já entraram como professores adjuntos e sente que o caminho para eles era menor que o percorrido na sua carreira em uma *comparação com os profissionais mais jovens*.

Kai nunca teve o desejo de ser docente, o interesse pela carreira não existia, o ingresso foi por ocasião, devido à sugestão de uma amizade. A inserção no mundo da pesquisa e na pós-graduação ocorreu devido a convites e oportunidades que surgiram, mas não faziam parte de um plano ou mesmo do desejo de ser docente. Em 2010, Kai já havia ministrado aulas para diversas turmas, sempre com as mesmas disciplinas, quase que obrigatoriamente; era responsável pela realização dessas disciplinas, sentia uma *exaustão acadêmica* e um *cansaço de ter que repetir sempre o mesmo conhecimento* sem avançar, sem se desenvolver com aquilo. Já não sentia interesse na condução de pesquisas como autoria principal. Sentia que não havia muito mais a investigar em sua área, que as pesquisas eram repetições de conhecimentos que já tinham sido feitos por colegas ou conhecimento de sua autoria. Com isso, sentiu a necessidade de ir reduzindo sua participação em eventos, optou pela coautoria com seus alunos da pós-graduação, que já permitiam a manutenção das publicações necessárias para manter-se no programa.

4.5.1.3 Desengajamento de carreira

Em 2020, uma surpresa na vida de Kai, conjuntamente com o mundo todo, com uma situação complexa e perigosa de saúde: uma pandemia. Nos primeiros dias, na verdade, durante um período até longo de tempo, comparado ao que ouvia falar que as instituições particulares estavam fazendo, Kai precisou preparar e ministrar a sua disciplina através da *internet*. Foi um momento *traumatizante com a tecnologia*, pois Kai não era grande fã de usar o computador para interações sociais, não era usuário de salas virtuais de conversa e nem para conferência com parceiros no exterior Kai utilizava esse recurso. E de um dia para outro, segundo a sua percepção, teve que aprender a preparar as aulas digitais, mas ninguém ensinou como fazer isso. Não conseguia acessar a ajuda oferecida porque não sabia como procurá-la e não tinha ninguém específico para ajudar. Kai tinha 60 anos quando a pandemia iniciou, estava só em sua residência e, por telefone ou *online*, não conseguia entender bem.

Depois do desespero inicial, Kai buscou assistir vídeos, encontrou fóruns de professores que se ajudavam mutuamente e, com muita dificuldade, perdendo muito tempo, pois nem sempre as tentativas davam certo, Kai conseguiu produzir os materiais, se conectar e dar as aulas. No começo, havia uma dose de empolgação, já que era algo novo àquela altura da carreira, mas com os dias, essa empolgação se dissipou diante de um grande monitor com vários quadros pretos com um alfabeto, falando e ninguém reagindo, perguntando e nem discordando, de atividades feitas que não conseguia saber se foi o aluno mesmo que fez, a tristeza e o cansaço de anos lidando com *alunos desinteressados*, desmotivados, que não sabem e não querem estudar, mas só preocupados com o diploma, Kai sentiu que não *aguentava mais lidar com os alunos*, e que talvez a docência não fosse mais seu lugar.

O tempo foi passando e a pesquisa, o ensino, até a convivência com os colegas, que era tão prazerosa, já não o preenchiam, e sentia que não queria mais fazer isso. Kai *pensava em aposentar-se*. Ao mesmo tempo, Kai pensava: vou fazer o quê? Sua vida era a docência, seus dias e atividades da vida eram as da docência, então resolveu reduzir os orientandos, largou a docência permanente no programa, se tornou docente colaborador. Sempre pensando: “acho que esse vai ser meu último ano, vou pegar só mais um doutorando para orientar e depois eu aposento”.

Mesmo sem saber o que fará na aposentadoria, Kai sonha com os dias sem alunos, sem departamento, sem cobrança de publicação, sem rotina acadêmica. Até porque o seu corpo não consegue acompanhar mais a rotina, desenvolveu uma dor nas costas que quase lhe encurva, ficar em pé ou sentado muito tempo dói muito. Além disso, precisa tomar muitos remédios e o pior: sente que sua memória já não é a mesma, os conteúdos que de tanto repetir já nem pensava ou preparava para dar aula, agora, qualquer mudança, atualização feita, obrigava a estudar novamente, pois a memória já lhe falha. As orientações que eram tão fáceis, ler uma tese inteira em uma tarde, agora precisa ler 20 páginas e descansar. Kai sentia que *envelhecer comprometeu sua capacidade física para trabalhar*.

“É... Os professores mais jovens têm a vantagem de saber usar esses recursos, é muito mais fácil para eles, não sentem as mesmas dores que eu, já sabem bem os mecanismos para aumentar suas publicações, são mais citados, convidados e têm disposição para realizar muito mais atividades acadêmicas extraclasse”, pensa Kai. Kai sente que a sua carreira não tem muito mais para onde ir, o *conhecimento e experiência desenvolvidos durante toda a sua vida eram desvalorizados* pelos pares e pelos alunos. Kai decidiu aposentar. Irá finalizar seus

compromissos e quando terminar tudo, não pegará mais nada, não se envolverá com outras atividades além das obrigações e pedirá a aposentadoria, mesmo sem saber o que fará, depois que conseguir.

4.5.2 Narrativa Kim

As características selecionadas para a segunda personagem formam o eixo Envelhecimento profissional focado em bem-estar pessoal/profissional e satisfação com a carreira docente em pós-graduação. Composto pelas características: bem-estar; redescoberta da sala de aula; finitude da vida profissional porque vai aposentar; redução do ritmo de trabalho; extensão; satisfeito com a carreira; organização do tempo; etarismo; mudanças profissionais; experiência influencia as escolhas, os quais são apresentados na narrativa em destaque.

Kim nasceu em 1965, em Minas Gerais, na cidade de Abadia dos Dourados, família de origem portuguesa, única filha de uma família com quatro filhos. Fez a educação básica na rede municipal de educação e depois o ensino médio em escola estadual. Estudante mediana, nem sempre tirava notas ruins e nem sempre alcançava notas boas. Ajudava a família no cuidado da propriedade e do cultivo de café, fonte de sobrevivência familiar. Por essa razão, o tempo de dedicação ao estudo era limitado até o ensino médio, mas se esforçava muito.

4.5.2.1 Estabelecimento de carreira

Kim desejava ter uma vida menos pesada, uma carreira que lhe desse recurso para viver sem ter que pegar no pesado, se desgastar como seus pais faziam. Pensando nisso, Kim decidiu ingressar para o magistério. Aos 18 anos, Kim atua em escolas locais; no começo ia de bicicleta de uma escola para outra. A vida era difícil, mas satisfatória; ensinar era muito gratificante, ainda mais para um povo que lhe era bem conhecido.

Em 1993, as escolas recebem a informação de que, para continuar na função de docente, seria obrigatório o curso superior; uma grande *mudança profissional* se inicia na vida de Kim. Kim precisa pensar em como resolver isso e decide que vai tentar entrar em uma universidade de Uberlândia, cidade mais próxima, mas acaba tendo que ir para UFMG em Belo Horizonte.

Kim aproveitou essa situação para dedicar-se a uma formação mais aprofundada e se envolve com atividades diversas na universidade, incluindo iniciação científica e grupos de extensão. O desejo original era retornar para Abadia, mas, com o passar do tempo, o envolvimento com outras atividades, Kim decide que seria mais interessante continuar estudando e decide que faria concurso para docente universitário.

Em 1998, depois de um tempo de espera para a tomada de posse da sua vaga na UFMG, Kim finalmente inicia sua jornada como docente no ensino superior. Kim estava vivendo um momento de profunda *satisfação profissional*, amava a vida na universidade, as aulas eram fantásticas, os alunos eram muito esforçados, os recursos que ela obteve ali que nunca imaginara no início da sua vida profissional, os colegas eram muito amistosos. Kim descobriu um campo de pesquisa que era instigante e as pesquisas conduzidas eram muito bem aceitas, ao ponto de, em 2000, ter seu primeiro artigo científico publicado em uma revista internacional. Foi uma luta para conseguir que o material chegasse à publicação, mas o orgulho que sentiu valeu todo o esforço.

4.5.2.2 Gerenciamento de carreira

Depois disso, Kim viu sua vida profissional deslanchar: recebia muitos convites constantemente para colaborar com outros docentes, participar de eventos, dentro e fora do país. Kim conseguiu ingressar no programa de pós-graduação do curso, assumiu orientandos diversos, fundou seu próprio grupo de pesquisa, envolveu-se com vários projetos de *extensão* dentro da universidade. A rotina de trabalho era intensa, os dias eram emendados, finais de semana, feriados, não importava, sempre Kim olhava algo, escrevia algo. Com a *internet* e o computador então, isso foi muito facilitado. Agora todo local era adequado para trabalhar; orgulhava-se de ser uma docente acessível a todo momento, de responder rápido seus orientandos e colegas.

Foram 15 anos de trabalho intenso, sem tempo para mais nada. Kim sentia o peso do trabalho literalmente em suas costas, no fígado, nos rins, na hipertensão, no ganho expressivo de peso. Mas tinha alta produtividade: eram 10 artigos por ano publicados internacionalmente, fora os publicados no Brasil. A saúde de Kim não achava isso tão bom assim, mas o *status* trazido pela alta produtividade incentivava tal comportamento. Kim recebia bolsa de

produtividade da CNPq, tinha nível 1B e desejava chegar a 1A. Até que, em um dia normal, uma quinta-feira de agosto de 2015, Kim caiu em sua casa, no início da noite. Kim teve um infarto do miocárdio. Por sorte, um vizinho ouviu um grande barulho, correu até lá e socorreu Kim. Kim passou por uma angioplastia, colocou dois *stents* e recebeu uma chamada de atenção do cardiologista responsável pela sua condição.

Dias depois, ainda se convalescendo dos procedimentos médicos, Kim observou que o departamento, os alunos, as revistas, todos continuavam suas vidas normalmente, como se sua ausência não fosse realmente notada. E pensou: “valeu a pena eu não ter cuidado de mim por essas coisas? Quando foi que o trabalho se tornou mais importante que eu? Quando eu me tornei assim?” A situação levou Kim a começar a questionar sua rotina e sua forma de trabalho, inclusive o sentido do trabalho. A primeira resolução pessoal adotada foi focar mais no próprio *bem-estar*, fazer outras coisas além de trabalhar, cuidar da saúde e da autoestima, viver fora da tela do computador, que tinha se tornado seu supervisor e capataz. Agora, Kim *organizava o seu tempo* para que a vida fora do trabalho também tivesse oportunidade e vez em sua vida.

Com isso, inevitavelmente, Kim precisou aprender a dizer não para alguns convites, orientandos, participações e *escolher melhor* a que atividades se dedicaria, olhando para os objetivos que tinha na vida pessoal e profissional. A experiência de quase morte fez Kim repensar a vida e o que desejava dela. Houve uma *redução do seu tempo de trabalho* para o aumento do seu tempo de lazer, descanso e vida. Mas, tudo tem seu preço e essa escolha rendeu a Kim uma queda da produtividade acadêmica e seu *status* de pesquisador CNPq 1B caiu para 2.

Apesar disso, continuava relevante como docente permanente em seu programa de pós-graduação. Isso não quer dizer que as coisas estavam bem, pois a situação levou muitos colegas a questionarem se, naquela idade, Kim ainda seria capaz de atender às metas exigidas, manter a produtividade. Kim tinha somente 50 anos quando isso aconteceu. Inclusive, muitos docentes do seu departamento e do programa diziam que Kim já não tinha mais o perfil de pesquisador de pós-graduação, que deveria ficar só com os projetos de extensão, que o programa precisava de gente que produzisse, que fosse forte e saudável para alavancar a posição do curso. À época, Kim havia decidido a não renovar sua bolsa de produtividade do CNPq, o que contribuiu para os julgamentos sobre sua produtividade e potencial. Kim viu a desvalorização dos anos de seu trabalho, da sua mente bem treinada e capaz, devido a uma condição física, e ao fato de estar envelhecendo, como todos que a julgavam naquele momento. Uma orientanda disse que era um

absurdo o que falaram de Kim, que era uma atitude preconceituosa desprezível. Ao ouvir isso, o entendimento revelou que fora vítima de um preconceito etário e, ao mesmo tempo, incentivou-se a não se deixar desvalorizar, a continuar produzindo conforme os objetivos próprios de sua nova vida.

4.5.2.3 Desengajamento de carreira

Diante de tamanho desrespeito, Kim começa a pensar em sair da vida acadêmica; sente que talvez não seja mais seu lugar. E começa a pensar no que fazer quando aposentar. Que surpresa maravilhosa! Seus talentos manuais tão apreciados em Abadia agora poderiam preencher sua vida. No começo, como um *hobby*, que fazia quando estava em casa, quando estava de férias, com o passar dos dias ganhou um tempinho diário para sua execução, e que, surpresa, quanto mais fazia, mais as pessoas elogiavam, até que alguém perguntou quanto era. “Opa, alguém quer comprar isso? ”. E nesse momento, nasce um plano concreto de carreira empreendedora para pós-aposentadoria.

Mas, espere, Kim não aposentou ainda. Decidiu começar um curso sobre o assunto e também uma formação sobre docência, pois havia uma dúvida: “quando a docência se tornou aquela loucura?”. E na busca dessa resposta, Kim reencontrou a docência dos primeiros dias, com alunos diferentes, sim, diferentes. Distantes, tecnológicos, mas ainda assim, interessantes. Kim desenvolveu um jeito novo de dar aula e, mesmo na loucura da pandemia, suas aulas eram barulhentas, do som das vozes tecnológicas de uma chamada de vídeo. A didática aprendida aos 50 anos encheu a nova fase de sua vida, *redescobrimo a sala de aula*. Kim redescobriu o prazer da carreira que escolheu quando jovem.

4.5.3 Narrativa Sam

As características identificadas para compor a terceira personagem formam o eixo produtivismo acadêmico e sobrecarga docente, com impactos na saúde física e na vida pessoal dos docentes em pós-graduação mais velhos. As características selecionadas foram: atividades administrativas; produtivismo; saúde física; preconceito com as (os) docentes que se dedicam

à família e à vida social; não tem horário fixo e nem sempre é remunerado; trabalho como sentido da vida; ego; aposentar e envelhecer é a morte; apoio discente na produção; entrelaçamento da vida pessoal e profissional, os quais são apresentados em destaque no decorrer da narrativa.

Sam, nasceu no Estado do Pará, na cidade de Murinin, em 1957. Estudou na rede pública de ensino até o ensino médio, quando, por meio de um sistema de bolsas de estudo, ingressou em uma instituição particular da região. Não foi fácil para Sam obter a aprovação, mas sabia que estudar em uma rede particular lhe permitiria ter acesso a uma universidade ou ao menos lhe dava melhores condições de conseguir competir para uma vaga na UFPA. O objetivo era fazer a graduação em serviço social e, por meio dos conhecimentos adquiridos, conseguir ajudar a população do seu Estado, os mais necessitados.

Durante o período de transição entre os primeiros meses de 1971, o primeiro contato com o ensino particular, viu que tinha muitas coisas para superar e que, apesar de não haver mensalidade, havia outros gastos tantos, que seus pais, uma secretária de dentista e um policial militar, não tinham facilidade para prover. Sam entendeu que precisava mostrar que valia a pena o esforço que seus pais estavam fazendo e se dedicou dia e noite para recuperar o tempo perdido. Por sorte, outros colegas que tinham mais conhecimento se aproximaram de Sam, lhe forneciam aulas particulares, livros e outros materiais e, ao final daquele ano, Sam já caminhava mais próximo de seus colegas.

Em 1974, Sam presta vestibular para serviço social, e embora não tenha ficado entre os primeiros, consegue a vaga. Ingressa na UFPA em 1975 e começa uma graduação que era motivadora, pois pensava constantemente em seus planos de trabalho, e, ao mesmo tempo, que também era desmotivadora, pois mostrava que a boa vontade nem sempre conseguia produzir bons resultados, que a profissão não tinha muita capacidade de elevação social para a vida do profissional. Sam dedicou-se inteiramente ao curso. Apesar disso, à noite, Sam conseguiu uma vaga de atendente em um mercadinho, para ajudar financeiramente com as despesas de morar só em outra cidade. Nessa época, as bolsas de estudo superior eram poucas ou inexistentes.

Durante o tempo da graduação, Sam não se interessou muito por iniciação científica, mas atuou em um projeto de extensão, que trazia ajuda para as pessoas do entorno da universidade. Inclusive, esse projeto foi seu projeto de conclusão de curso. E pesquisando para o seu TCC, Sam descobriu que, através da pesquisa e das atividades devolutivas sociais, como o projeto de extensão, seria possível trazer algum tipo de mudança ou ajuda, mesmo que

pequena. Então, sua tutora lhe apresenta o programa de pós-graduação e diz que, no mestrado, seria possível aprofundar e encontrar soluções mais robustas para o fenômeno que Sam estudou.

4.5.3.1 Estabelecimento de carreira

Em 1979, Sam inicia o curso de pós-graduação do seu curso, ainda na UFPA. Foi um momento de confronto, de desenvolvimento e de muito trabalho. As atividades do mestrado ocupam todo o tempo de Sam, que até reduz as visitas à família para conseguir atender às demandas do curso, das atividades de grupos de pesquisa e de outros programas em que se envolveu. Durante o período de confecção da dissertação, Sam conhece algumas oportunidades de explorar o assunto em outras universidades do Brasil e também de fora e, com auxílio de seu orientador, Sam consegue ir para Portugal fazer o doutorado sanduíche lá. Na época, sua área não havia tantos doutores e muito menos com experiência no exterior. Sam consegue uma vaga como docente na UFPA. E ali, onde teve seus primeiros passos na vida acadêmica, Sam se estabelece.

Logo que adentrou na universidade, Sam assumiu a coordenação do curso de Serviço Social, depois do departamento, depois do centro. Em 1989, Sam entra para o programa de pós-graduação e também ali assume funções de coordenação, de coordenação adjunta e de outras *atividades administrativas* da pós-graduação e de outras áreas da universidade. Sam também possui orientandos, nessa época 4, mas com o tempo ficou com mais de 8, apesar de hoje só ser possível regularmente 8. A vida de Sam está completamente envolta em atividades administrativas que exigem o exame, confecção e avaliação de documentos em abundância. Essa atividade era feita à noite quando chegava em casa e, muitas vezes, tarde da noite e finais de semana. As orientações também eram feitas em horários atípicos e sempre havia algo a ser lido no final de semana ou na madrugada. *A vida pessoal e profissional de Sam estava completamente entrelaçada e, com isso, não havia efetivamente um horário de trabalho, mas sua vida era só trabalho, o que não significava que o salário de Sam era compatível com o volume de trabalho que realizava; ao contrário, muitas dessas atividades não eram remuneradas.*

4.5.3.2 Gerenciamento de carreira

Sam orgulhava-se de ser muito ocupada, de ter alta produtividade em periódicos internacionais e nacionais, de ter sido chefe em diversas funções, de conhecer pessoas muito importantes e de ser um dos pilares que mantinha a boa avaliação do programa de pós-graduação. Inclusive em uma discussão com uma colega que estava enfrentando uma dificuldade na vida privada, ficou viúva e tinha dois filhos pequenos e não pontuou naquele ano, Sam afirmou que quem não priorizasse a produção e a pós-graduação não deveria estar ali, era preciso se esforçar mais, que *docente não deveria ter família*, que se dedicar a essas distrações atrasava a vida profissional e o programa. Muitos docentes confirmaram e apoiaram o posicionamento de Sam e os *egos acadêmicos* do programa impuseram a cada docente uma cobrança de aumento da *produtividade ou desligamento*.

Muitos orientandos de Sam se tornaram docentes na universidade e no programa, e Sam estabelecia conexões e parcerias que ajudavam na manutenção dos altos níveis de publicação. Sam não produzia muitos artigos como 1ª autoria, mas usualmente aparecia como 4ª ou 5ª autoria, o que não importava muito, já que os objetivos eram atingidos e nem sempre Sam contribuía efetivamente com o material, apenas dava uma olhada, apontava erros gramaticais ou sugeria termos que eram mais impactantes, ficando aos estudantes o trabalho de ir a campo e tecer as descobertas. Sem esse *apoio discente Sam não conseguiria manter seus altos níveis de produtividade*.

Um dia, Sam estava voltando de um congresso na Alemanha e durante o voo começou a se sentir mal. Quando chegou ao país de conexão, procurou ajuda médica e lá foi avisada de que deveria ser levada ao hospital por ter sofrido um acidente vascular cerebral. O susto foi imenso, Sam ficou vários dias em internação. Quando finalmente retornou ao país, teve que ser acompanhada por médicos. Sam não cuidava da saúde antes disso, tinha hábitos alimentares incorretos, não descansava e o estresse era seu melhor amigo. Além disso, já havia 29 anos que Sam estava na pós-graduação e nem nos períodos de férias se permitia descansar: aproveitava para produzir mais, ir para locais em que poderia se aperfeiçoar que não estavam em recesso.

Sam tinha 61 anos quando isso aconteceu e, apesar de sentir seu corpo reclamando da rotina de vida, não mudou em nada suas prioridades e atividades, inclusive focou muito tempo em recuperar o tempo perdido durante a internação. As dores físicas eram tratadas com

medicação, inclusive automedicação, na maioria das vezes, já que os médicos lhe diziam da necessidade de mudar de vida ou morrer. Mas, Sam não queria ouvir isso, queria manter seu nível altíssimo de pesquisador CNPq 1A, de docente com maior produção do programa, de pesquisador mais convidado para participar de eventos.

Sam pensava que, como antes, quando entrou na escola particular, era preciso continuar demonstrando que o investimento feito em si trazia resultados. Além disso, Sam não tinha nada além da sua produção, dos congressos e bancas, o que faria se isso lhe fosse tirado? Não. Parar não é uma opção, perder seu prestígio conquistado com tanto esforço, cair no esquecimento depois de tudo, não. Hoje, 2024, Sam tem 65 anos, já tem direito à aposentaria, mas não cogita essa opção, ainda acredita que o *trabalho é a fonte de sua vida*, que sem isso morreria – *aposentar é a morte* –, prefere morrer a não trabalhar mais, não ser mais quem é, com a produtividade e o reconhecimento que conquistou. Sam não admite ser uma pessoa velha, e não se parece mesmo: já passou por diversos procedimentos de rejuvenescimento, fora o estilo de roupas, vocabulário que adota, que buscam transmitir uma jovialidade. Nem um fio branco, pouquíssimas rugas. Sam não pensa em nada que possa fazer ou que goste que não envolva a vida de pesquisador, e sente a necessidade de retardar por todo o tempo possível a saída da vida profissional, mesmo que isso lhe custe a vida³.

4.5.4 O produtivismo acadêmico não envelhece

A docência em pós-graduação possui como um dos pontos diferenciadores dos demais níveis educacionais a necessidade de manter uma produtividade acadêmica, representada principalmente por artigos científicos, livros e outras atividades, conforme já apresentado no referencial teórico (CAPES, 2006; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Além disso, a publicação de artigos ocupa uma posição de destaque entre as atividades avaliativas dos docentes e dos próprios programas de pós-graduação (CAPES, 2006; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Esse inclusive é um critério para a presença ou desligamento de um docente do programa (CAPES, 2014; Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

³ A Sam não demonstrou em sua trajetória desengajamento de carreira, por isso não foi inserido esse bloco de legenda em sua narrativa.

Diante disso, a carreira na pós-graduação tem como um dos seus balizadores a produção acadêmica dos docentes, que serão percebidos institucional e socialmente através desse resultado. Essa preocupação é uma constante na vida do professor desde antes do ingresso no programa e durante toda a sua estadia, como já expresse anteriormente. Essa busca por manter uma pontuação alta, leva os docentes a uma rotina de trabalho profundamente voltada para o atingimento dessas demandas, o que leva muitos profissionais a preferirem as atividades de pesquisa em detrimento do ensino na sala de aula, como dito nas narrativas de Kai e Sam, que tinham a produtividade acadêmica como uma razão de orgulho.

Na narrativa de Sam, se vê uma situação peculiar, mas que representa a realidade de muitos docentes, de ambos os gêneros, a dificuldade e a incompreensão da baixa produtividade durante o período de paternidade e maternidade. Entende-se que, usualmente, essa realidade é associada a mulheres, no entanto, entre os participantes, alguns homens viveram essa dificuldade. Salienta-se que os cuidados com a família, de modo específico com os filhos pequenos, demandam atenção, tempo que usualmente acaba sendo retirado da produtividade acadêmica. A categoria “Não dá para ser professora e mãe/esposa/dona de casa”, mencionada anteriormente, representa essa situação.

Essa dedicação familiar é vista como um impedimento para a vivência da docência. Ressalta-se que a discussão de gênero não é o objetivo desta tese, abriu-se uma exceção, por ser uma condição que abarcou tanto homens quanto mulheres, porém de forma mais violenta de mulher para mulher. A narrativa de Sam demonstra essa questão entre as docentes, visto que a personagem é mulher e critica outra docente que está passando por um período turbulento. No entanto, essa questão não se restringe aos filhos, mas parece ser mais extenso, abrangendo uma dificuldade entre as docentes em aceitar que outras docentes tenham uma vida familiar e atuem na pesquisa e na pós-graduação. A professora Karine, participante da pesquisa, viveu essa situação exatamente como colocada na história de Sam e isso veio de um departamento prioritariamente feminino. Outras docentes disseram o mesmo que Sam em suas entrevistas, referindo-se às professoras e alunas que tinham família e queriam ter tempo para elas.

Por outro lado, a pesquisa, o ensino, são atividades que se desgastam ao longo da trajetória para alguns docentes, como representado na narrativa de Kai. Os sentidos atribuídos ao publicar, ao ensinar, ao *status* docentes são alterados, o professor se sente menos ligado ao processo e tende a ir afastando-se e a sentir-se menos satisfeito com a carreira. Isso porque a satisfação profissional, dentro do processo de adaptação, é percebida como o resultado do

processo, em que acontece a adequação entre a posição individual do sujeito e a posição ocupacional, manifesto através da satisfação e estabilidade na carreira (Savickas et al., 2018). Desse modo, na narrativa de Kai, essa satisfação, esse equilíbrio não acontecem, mas uma instabilidade, uma sobrecarga profissional.

Outra situação decorrente do produtivismo acadêmico que gera efeitos na saúde e na vivência social dos professores são as atividades administrativas, como cargos de coordenação, comissões etc. O exercício de funções administrativas, conforme dados da pesquisa relativos à carreira docente, presentes na subcategoria “impacto negativo das atividades administrativas nas pesquisas”, causam uma redução na quantidade de publicações e isso pode levar o docente nesse período a ter uma queda na pontuação e, inclusive, levar ao desligamento (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018).

Assim, algo interessante sobre o produtivismo acadêmico e que as narrativas exemplificam propositalmente de maneira bem ilustrativa é a percepção da possibilidade de alta produtividade e de alta qualidade de forma ininterrupta (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018). Essa perspectiva despreza elementos da humanidade, afinal, são pessoas e não máquinas. Assim, o produtivismo acadêmico não compreende a complexidade do envelhecimento no meio acadêmico. Embora os professores-pesquisadores mais velhos tenham maturidade e o conhecimento para produzir artigos de alta qualidade, ao mesmo tempo, demandam de mais tempo para confeccioná-los (Dambros, 2018). Esse é um aspecto que o sistema desconsidera, conforme dados sobre carreira docente na subcategoria “Professor não pode adoecer” e na narrativa de Kim e Sam. Ademais, as narrativas trazem condições graves de saúde que foram negligenciadas ou decorrentes do trabalho.

A docência não considera o adoecimento dos professores e, quando isso acontece, há uma tendência à sobrecarga profissional, devido à necessidade de que as atividades sejam repostas. Dessa forma, não existe uma preocupação com o adoecimento na pós-graduação, na atividade de pesquisa e seus efeitos na pontuação individual do professor. De fato, o que acontece com os docentes afetados na saúde física e emocional na pós-graduação é o desligamento (Bianchetti, Zuin, & Ferraz, 2018), uma espécie de punição. Assim, reflete a lógica discutida por Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018): ou se publica e aparece ou se perece. Isso desconsidera diversos aspectos influenciadores da produtividade docente. Evidentemente, a avaliação quadrienal, as alterações recorrentes no sistema de avaliação docente, permitem que haja um tempo para o docente realizar as pontuações. Mas, como as narrativas demonstraram e

as trajetórias docentes apresentadas evidenciaram, a pressão interna nos programas torna esse tempo sempre muito curto.

Nesse cenário, o envelhecimento é um elemento complexo, que professores-pesquisadores mais velhos precisam gerenciar. Por essa razão, pode-se pensar que o produtivismo acadêmico não envelhece, somente substitui as “peças” desgastadas ou disfuncionais ao sistema. Essa lógica não dialoga com as transformações sociais, como a longevidade e a ascensão de novas gerações que privilegiam o bem-estar pessoal.

5. DISCUSSÃO GERAL

O envelhecimento na carreira docente da pós-graduação impõe uma reflexão sobre os mecanismos de adaptação necessários para uma trajetória profissional longa e satisfatória. A discussão geral dos achados neste estudo revela um espectro de experiências: de um lado, professores que, mobilizando essas dimensões, conseguem ressignificar sua prática, gerenciar demandas e encontrar novos sentidos para o trabalho; de outro, os impactos da baixa adaptabilidade, que podem se manifestar como exaustão, desengajamento e uma dificuldade em lidar com as transformações acadêmicas e físicas. Por fim, o estudo ilumina a experiência paradoxal do envelhecimento no meio acadêmico, um território onde a admiração pela experiência acumulada coexiste, por vezes, com sutis formas de discriminação etária. Dessa forma, mais do que mapear comportamentos, observa-se a necessidade de cultivar uma cultura institucional que não apenas reconheça, mas ative e valorize, o potencial adaptativo e a contínua contribuição dos docentes seniores.

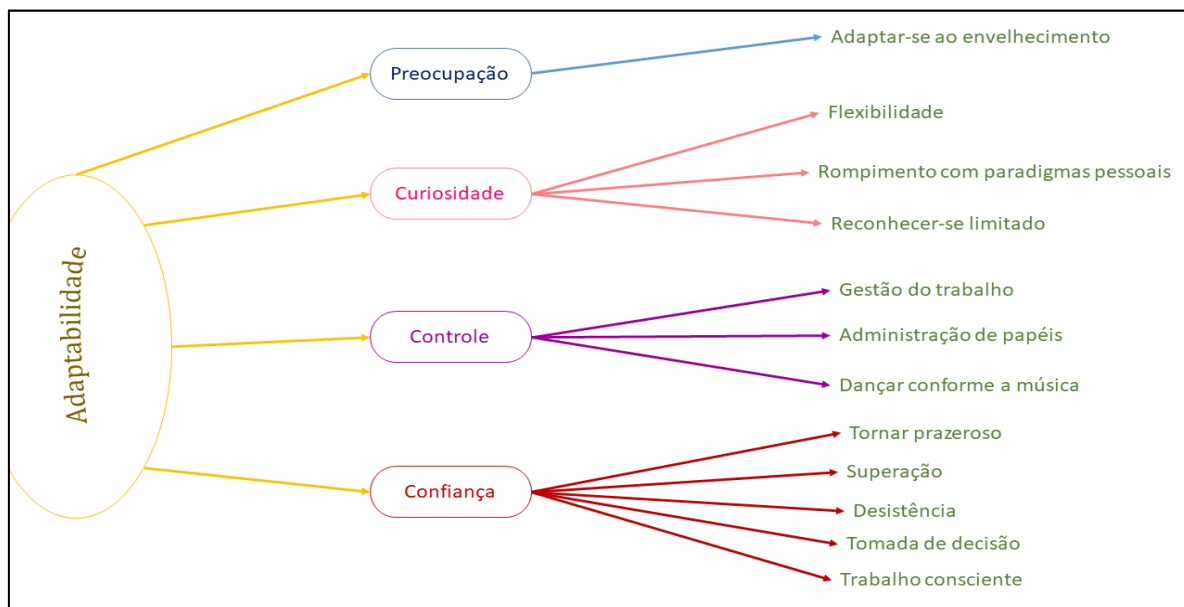
5.1 ENVELHECIMENTO, ADAPTABILIDADE DE CARREIRA E RESPOSTAS ADAPTATIVAS EM DOCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

5.1.1 Dimensões de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas no contexto de docentes de pós-graduação mais velhos

Conforme discutido nesta tese, a adaptabilidade de carreira influencia no desenvolvimento das respostas adaptativas (Šverko & Babarović, 2018). Desse modo, foram identificadas as correlações entre as dimensões da adaptabilidade de carreira e as respostas adaptativas encontradas nos relatos dos docentes mais velhos participantes, conforme demonstrado na Figura 3 abaixo. A primeira dimensão da adaptabilidade de carreira, preocupação, apresentou como resposta adaptativa a categoria “Adaptar-se ao envelhecimento”. Isso em virtude de essa dimensão abranger pensamentos, sentimentos positivos, certo grau de esperança sobre o futuro da carreira (Savickas & Porfeli, 2012). Desse

modo, a preocupação com o futuro profissional levou alguns professores a antecipadamente adequar-se física e cognitivamente para o envelhecimento na docência.

Figura 3 – Dimensões de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas



Fonte: Autoria Própria

As respostas adaptativas referentes à dimensão curiosidade são ações efetivas da característica da dimensão de compelir o sujeito a buscar informações, identificar oportunidades que existem e que existirão (Savickas, 2005). Assim, a subcategoria “Flexibilidade”, neste estudo, é decorrente da dimensão curiosidade. A subcategoria envolve o entendimento de que é fundamental se adaptar às exigências da carreira para o atingimento de objetivos, como exemplificado pelos professores Bruno (60 anos) e Carlos (56 anos). Os professores tiveram a curiosidade de buscar uma nova formação, o que lhes proporcionou uma direção profissional diferente da vigente. Essa busca por formação e oportunidades transformou-lhes os comportamentos, como expresso na subcategoria “Rompimento com os paradigmas pessoais”.

Além disso, a dimensão curiosidade mostra-se relacionada à categoria sobre envelhecimento, Quadro 4, “Intergeracionalidade”, e à resposta adaptativa “Reconhecer-se Limitado”. Isso devido às transformações sociais e tecnológicas no mundo do trabalho, que demandam um posicionamento proativo. Esse é um benefício que essa dimensão traz para o trabalhador mais velho. Conjuntamente com as respostas adaptativas desenvolvidas a partir dessa dimensão, a compreensão de que todos possuímos limitações e de que é preciso render-se às alterações e às mudanças na forma de trabalhar, de ser professor, pesquisador e cidadão

para conseguir manter-se ativo profissional, física e emocionalmente. São exemplos do impacto da dimensão curiosidade em resposta adaptativa à professora Marília (56 anos).

As respostas adaptativas relativas a dimensão controle envolvem a delimitação dos limites entre as demandas externas ao sujeito, como expectativas dos pares, instituições e órgãos fiscalizadores, e as demandas particulares do sujeito sobre a própria carreira. Os comportamentos adaptativos favoreceram o atingimento dos objetivos singulares do próprio sujeito e do coletivo da carreira. Na categoria “Gestão do trabalho” e na subcategoria “Administração de papéis”, a resposta adaptativa implica na gestão de papéis necessários para que a carreira se desenvolva e as demandas do trabalho sejam satisfeitas, como comentado pelo professor Alfredo (66 anos).

Outro exemplo, é a subcategoria “Dançar Conforme a Música”, que corresponde ao controle sobre a própria carreira, aprender a lidar com as imposições que o desenvolvimento de carreira exige, como expresso pelo professor Fernando (55 anos), que menciona a necessidade de atingir patamares cada vez mais altos, conforme demandado pela academia. A satisfação ou atingimento dos parâmetros de qualidade/avaliativos docentes é indispensável (Maués & Junior, 2011). No entanto, esse controle da própria carreira permite delimitar a intensidade e a duração desse esforço, conforme o que se almeja em termos de desenvolvimento de carreira. Ademais, o envelhecimento dentro da dimensão controle favoreceu o estabelecimento de prioridades, removendo o sentimento de culpa pelo não atingimento de uma meta ou o sentimento de culpa por não estar produzindo naquele momento, conforme fala da professora Hortência (65 anos).

A resposta adaptativa “Tornar Prazeroso” é uma consequência da dimensão confiança. Assim, os conhecimentos construídos juntamente com a experiência desenvolvida permitiram aos professores superar as adversidades da docência na atualidade, como discutido na categoria “Mudanças geracionais na docência”, no Quadro 5, além da segurança relativa às vivências pessoais e profissionais, a prática da profissão, pessoal ou coletivamente, como expresso pela professora Rita (63 anos). Ademais, essa confiança é construída pela transposição de desafios em outros momentos ou situações que fornecem ao docente a confiança de que essa nova situação também será superada, conforme a categoria “Superação” e nos relatos do professor Carlos (56 anos).

Dessa forma, a segurança que a dimensão confiança promove incentiva os sujeitos a uma persistência, a ter uma convicção na capacidade de obter sucesso. Outrossim, as categorias

“Trabalho Consciente” e “Tomada de Decisão” envolvem a confiança sobre a carreira e a vida pessoal que lhes permitiram adotar comportamentos que não são esperados de alguém que ainda esteja iniciando a vida profissional, como expressam as professoras Hortência (65 anos) e Roberta (57 anos) que deixaram de supervalorizar a opiniões e desejos do programa/ pares e optaram por formas de produtividade acadêmicas mais condizentes com as demandas pessoais e físicas.

Essa dimensão também expressa um reconhecimento das próprias capacidades e limitações, as quais são utilizadas para transpor as contingências ou até mesmo abdicar de certas situações para ganhar em outras ou de outras formas, como expressos nas categorias “Superação”, “Desistência” e “Tornar Prazeroso”. Assim, como observado nas falas dos participantes, respostas adaptativas decorrentes da dimensão confiança conjuntamente com a experiência de vida estimulam um processo de autoavaliação que permite que o sujeito se perceba capaz ou perceba que precisa desenvolver algo na sua carreira para alcançar essa confiança.

5.1.2 Impactos da baixa adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas em docentes mais velhos

Ao adentrar na análise sobre o envelhecimento, adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas, foi possível refletir sobre os efeitos da ausência das dimensões adaptabilidade de carreira e conseqüentemente os efeitos da ausência de respostas adaptativas na vida dos docentes de pós-graduação. Desse modo, a ausência da dimensão preocupação, cuja marca é levar a uma disposição por encontrar alternativas para preparar-se para esse futuro por meio de metas, planos, etc. (Savickas, 2005), pode resultar na falta de uma perspectiva de futuro profissional e da preparação do corpo realizador da carreira.

Conjuntamente com a dimensão preocupação, a dimensão curiosidade também é impactada pelo modo como os sujeitos lidam e se prepararam para o envelhecimento. Um exemplo da ausência dessa dimensão encontra-se na narrativa de Kai: a personagem sente um desinteresse no desenvolvimento da carreira, não se envolve com as atividades cotidianas da carreira de modo positivo, não suporta os alunos, os colegas e a rotina acadêmica. Além disso, a personagem apresenta uma exaustão acadêmica que não impulsiona a dimensão da

curiosidade, não existe interesse em atualizar-se, de saber o que vai ser demandado na carreira. O foco não é mais crescer em conhecimento ou habilidades profissionais.

Desse modo, a ausência dessa dimensão pode produzir incerteza relativa à direção profissional e procrastinação no desenvolvimento de habilidades requeridas como o uso das tecnologias (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). Apesar disso, os relatos demonstraram que essa ausência pode ser superada (Kai, 2019; Viana, 2021), como descreveu o professor Bruno (60 anos), na vivência das aulas *online*, conforme discutido na categoria “Mudanças geracionais na docência”, Quadro 5.

Outro aspecto que emergiu da análise da ausência de adaptabilidade de carreira e respostas adaptativas são comportamentos contrários ao processo de adaptação. A narrativa de Sam representa uma trajetória de carreira na qual o sujeito se sente obrigado a demonstrar continuamente sua capacidade produtiva. Essa atitude da personagem demonstra uma associação do sucesso profissional com máximo desgaste, estar em muitas funções, atividades, cargos e não ter tempo privado (Kai, 2019; Nogaro, Cassol, & Carpes, 2021). Essa não é uma característica do processo de adaptação e, especificamente, não corresponde a uma adaptabilidade de carreira.

Segundo Savickas (2005), os indivíduos com capacidade adaptativa são caracterizados por estarem preocupados com o futuro como trabalhadores, aumentarem seu controle sobre seu futuro profissional, curiosos quanto às possibilidades e ao futuro da profissão e fortemente convictos de sua capacidade de atingir seus objetivos. Logo, não haveria essa percepção exaustiva de uma competição pessoal do sujeito trabalhador contra o sujeito pessoal, a qual deve ser combatida, mas o encontro de um equilíbrio entre os sujeitos por meio de uma adaptação contínua, vivenciada no cotidiano ao longo da vida profissional. Ademais, conforme a teoria, ao refletir sobre as habilidades que precisam ser desenvolvidas, o sujeito também deve refletir sobre a sua capacidade física e cognitiva de realizar a atividade, ou seja, o antecipar-se às demandas também repercute no aspecto físico. Assim, é preciso pensar em oportunidades de mitigar as perdas que o envelhecimento vai trazer no contexto pessoal e no profissional (Oliveira & Goes, 2023).

A consequência da ausência da dimensão controle, identificada nas falas dos participantes e nas narrativas, é um desgaste intenso do sujeito em termos emocionais, sociais e físicos, como demonstram as subcategorias sobre envelhecimento: “Ocupando Lugar”; “Etarismo Introjetado”; “Impaciência”; “Trabalho como fonte de vida”, “Retardamento da

Aposentadoria” e a categoria “Dificuldade com a Tecnologia’. Essa percepção pode indicar uma dificuldade em se desvincular da vida profissional, associando a satisfação pessoal diretamente ao trabalho.

A falta da dimensão confiança, segundo a teoria, pode ser identificada pela inatividade, medo de realizar as ações necessárias por não crer ser capaz (Hartung & Cadaret, 2017; Savickas, 2005). Assim, de acordo com achados, a ausência dessa dimensão tanto pode levar à necessidade de provar-se a todo o tempo ou paralisar, pelo medo de não finalizar o que se começou, não conseguir dar conta da mesma forma. A narrativa de Sam representa os possíveis percalços que podem ocorrer, principalmente em um contexto de desprivilegio social. Sam demonstrou ter as quatro dimensões da adaptabilidade; apesar disso, a sua trajetória de vida evidencia que ter as dimensões não a privou de dificuldades e desafios. Dessa forma, diferentemente das personagens Kai e Kim, Sam não buscou remodelar a sua vida profissional diante dos efeitos explícitos da sobrecarga profissional e do envelhecimento. Ao contrário, apegou-se o máximo possível ao trabalho, mesmo custando ou colocando sua vida em risco.

Dessa forma, uma das conclusões que se pode tirar à luz da TCC é que a adaptabilidade de carreira e as respostas adaptativas não se restringem a atender ou a desenvolver as demandas do mundo do trabalho (Savickas, 2013), mas questioná-las e escolher até que ponto ainda é interessante atender essas demandas. Assim, quando a teoria propõe respostas adaptativas, não se está falando de uma aceitação sem questionamentos, um corpo dócil às necessidades do mundo do trabalho, mas a um processo reflexivo que, por meio da contemplação de opções e do vislumbre de objetivos, determina os comportamentos que serão necessários para a melhor adaptação e equilíbrio entre as suas demandas pessoais e as demandas profissionais.

5.1.3 Envelhecimento na carreira docente em pós-graduação: entre a admiração e a discriminação

A percepção sobre os docentes mais velhos foi identificada neste estudo através de dois extremos: a admiração, representada nos dados sobre envelhecimento na subcategoria “Na docência o etarismo é positivo”, e o preconceito, representado nos dados sobre envelhecimento na categoria “Preconceito etário” e sua subcategoria “Etarismo Introjetado”. É importante

ressaltar que as percepções sobre os docentes mais velhos são variadas e esta pesquisa explora apenas algumas delas.

A docência vista nos dados era proveniente de diferentes trajetórias de carreira, desde o primeiro emprego até uma escolha tardia ou secundária profissional. Como a literatura indica em Viana (2021), a carreira docente na pós-graduação tende a ser alcançada de modo mais tardio. Isso em virtude dos pré-requisitos exigidos para o exercício da profissão, como o doutorado, que tende a ser concluído somente depois dos 30 anos. No entanto, essa condição é mais recente, conforme os próprios docentes apontaram na categoria “Progressão De Carreira”, quadro 5: muitos dos participantes ingressaram na universidade nos estágios mais baixos, como professor assistente, que não exigia que o professor já possuísse nem o mestrado.

Dessa forma, para os docentes mais velhos, a entrada na graduação e na pós-graduação ocorreu algumas vezes antes dos 30 anos. Uma consequência disso é que, quando esses docentes já estavam acima dos cinquenta anos, sua carreira e *status* de pesquisador já eram robustos e admirados pelos pesquisadores que vieram posteriormente, conforme apresentado na subcategoria “Na docência, etarismo é positivo”. Além disso, muitos são desbravadores em seus programas e áreas, como apontado na manifestação de adaptabilidade de carreira “Vanguarda”, quadro 6, e na categoria “Orgulho da trajetória profissional” e nas subcategorias que a compõem, como as já mencionadas “Progressão De Carreira”, “Pioneirismo” e “Atividades Fora da Docência no Ensino Superior”, quadro 5. Ademais, como são pesquisadores experientes, seus trabalhos são lidos e citados por muitos outros pesquisadores, em especial os que se concentraram em publicações internacionais, que ampliaram o uso de seus trabalhos no mundo acadêmico. Isso fez com que seus nomes fossem reconhecidos e trouxessem algum *status*, admiração por parte dos estudantes e docentes do campo.

Por outro lado, identifica-se também uma perspectiva etária negativa em relação aos docentes mais velhos, expressa na narrativa de Kai e na categoria “Preconceito Etário”; há uma desvalorização que, por vezes, se exprime no cotidiano da atividade docente, na “Intergeracionalidade”, nas práticas administrativas e em outras situações. Ressalta-se que essa desvalorização não acontece de forma explícita, é necessário observar atentamente para notar sua presença. Nessas situações, por exemplo, o direito de fala do docente mais velho não é negado, somente o de ser ouvido, como dito pelo professor Danilo. O professor mais velho percebe que a sua fala não é ouvida, ou o que fala vira uma chacota, gera um constrangimento, é tido como inconveniente. Isso denota a angústia vivida por alguns docentes de não serem mais

ouvidos, até podem falar, mas não há a garantia de que, ao menos, será ouvida e ponderada a experiência compartilhada.

Lamentavelmente, nem sempre a experiência que poderia auxiliar nos processos dentro dos programas e departamentos é considerada adequadamente pelos mais jovens. Segundo Freitas e Gil (2020), a presença e a convivência com os docentes mais experientes contribuem na formação dos docentes recém-formados. No entanto, essa experiência ainda não é plenamente aproveitada. Ouvir a memória dos docentes mais velhos poderia evitar o investimento de tempo em ações que sabidamente não funcionam.

Logo, é possível pensar que, no contexto cotidiano das atividades administrativas dos programas e departamentos, alguns docentes mais velhos são pouco admirados e, por vezes, sofrem com preconceitos etários. No entanto, fora desse cenário, há docentes mais velhos em bancas, congressos, entrevistas, atividades de *status* acadêmicos admirados. Refletindo sobre esses dois extremos, é possível identificar que os próprios pares precisam ter uma visão sobre o envelhecer mais positiva e abrangente, para tornar a vida acadêmica longa mais agradável e saudável. Salienta-se que as carreiras já vivem e vivenciarão de forma mais proeminente um processo de extensão de tempo (Campos & d'Alencar, 2005; Duarte & Melo-Silva, 2009; Freitas & Gil, 2020; Nascimento et al., 2016); logo, os próprios docentes que hoje possuem dificuldade em ouvir os mais velhos, se nada for feito, terão maiores dificuldades em serem ouvidos no futuro.

Dessa forma, um caminho que este estudo aponta é que o envelhecimento não representa o fim da vida. As habilidades e competências desenvolvidas durante a vida não são apagadas, mas demandam uma condição diferente para serem utilizadas plenamente. Então, a “redescoberta da sala aula”, uma atuação como colaborador, atuação em cursos EaD, a realização de trabalhos voluntários, ou em outros ramos profissionais e até a dedicação aos momentos de lazer, podem ser enriquecidos por esses conhecimentos e representar novos horizontes profissionais (Andrade & Torres, 2020; Zanelli, 2012). Logo, a aposentadoria também não é o final da vida, envelhecer não é desaparecer: é o começo de uma nova etapa que demanda o desenvolvimento de outras capacidades e habilidades para ser bem-sucedida e satisfatória (Leandro-França & Murta, 2014; Silva & Melo-Silva, 2020).

Desse modo, reconhecer o valor dos professores mais velhos demanda mais do que ajustes estruturais, demanda mudança cultural, na integração geracional e respeito mútuo, que possibilitem o desenvolvimento de espaços onde o envelhecimento seja visto como uma etapa

legítima, produtiva e socialmente contributiva da carreira acadêmica. Essa perspectiva desafia visões restritivas de carreira, propondo novos sentidos para a permanência, a atuação e a relevância dos docentes que atravessam o tempo com engajamento e sabedoria. Assim, pensar criticamente sobre essa questão é fundamental para enfrentar os desafios associados ao envelhecimento na carreira docente e, sobretudo, para construir práticas institucionais mais inclusivas, respeitadas e sustentáveis.

6 CONSOLIDAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo, a tese defendida postulava que a forma como o envelhecimento é percebido impacta diretamente a adaptabilidade e as respostas adaptativas, o que foi confirmado por meio dos resultados e análises anteriormente apresentados. Desse modo compreendeu-se que, quando o envelhecimento é compreendido, respeitado e visto como uma etapa natural da vida, esse fortalece e favorece a capacidade de adaptação e as respostas adaptativas. No entanto, se o envelhecimento é encarado de forma negativa, associado a perdas e aspectos desfavoráveis, essa percepção compromete o desenvolvimento tanto da adaptabilidade de carreira quanto das respostas adaptativas. Complementarmente, observou-se que os docentes que não desenvolveram adaptabilidade nas fases iniciais enfrentam mais desafios ao envelhecer. Em contrapartida, os docentes que desenvolveram, ao longo da trajetória, recursos como confiança, controle e curiosidade conseguiram adaptar-se aos contextos complexos da carreira docente no envelhecer, como sobrecargas institucionais, exigências gerenciais e conflitos geracionais. Desse modo, a experiência favoreceu a formulação de respostas adaptativas, o que reforça a relevância das distintas dimensões do processo de adaptação, conforme proposto por Savickas (2013).

Além disso, a satisfação pessoal apresentou ter uma ligação com satisfação profissional (Hoffmann, et al., 2018; Kim, 2022; Korkmaz, 2023), e as trajetórias de carreira revelaram como a adaptação ocorre qualitativamente. Embora não estivesse presente nos objetivos específicos da tese as dimensões de adaptatividade e adaptação apareceram em algumas das trajetórias analisadas. Com isso, verificou-se que o processo de adaptação tende a ocorrer na ordem idealizada por Savickas, conforme indicam estudos quantitativos (Kim, 2022; Korkmaz, 2023; Nilforooshan, 2020; Tokar, Savickas, & Kaut, 2019; Ulaş-Kılıç & Peila-Shuster, 2022).

As respostas adaptativas, influenciadas pela trajetória e maturidade, foram essenciais para promover equilíbrio entre vida e carreira. O envelhecimento levou os participantes a reavaliar suas prioridades, valorizando atividades prazerosas e reconhecendo que o esforço excessivo não garantia valorização. Assim, preparar-se para envelhecer passou a ser visto como fundamental para uma vida profissional saudável e satisfatória.

Ademais, pensar a carreira como parte da vida, e não como sua totalidade (Duarte, 2009), emergiu como um *insight* essencial entre os participantes. Esse reposicionamento permitiu o

desenvolvimento de respostas adaptativas maduras, voltadas ao bem-estar, à flexibilidade e à inclusão de atividades prazerosas. A reflexão crítica sobre o tempo, a finitude e o valor pessoal possibilitou que muitos docentes estabelecessem novos limites e reorganizassem suas prioridades, tornando o envelhecimento um agente de transformação positiva e significativa na trajetória profissional.

Posto isto, dois aspectos presentes nas discussões desta tese convidam a uma reflexão crítica, aprofundada, tendo como ponto central a percepção do envelhecimento e sua influência na construção de trajetórias profissionais mais adaptativas. Trata-se da necessidade de refletir tanto sobre o envelhecimento quanto sobre os processos de adaptação ao longo da vida, de modo a explorar as nuances e os desafios que permeiam esse percurso. O primeiro tema abordado é o envelhecimento.

6.1 REFLEXÕES SOBRE ENVELHECIMENTO

Por meio das categorias sobre envelhecimento presentes no quadro 4, foi possível identificar uma questão que envolveu todo o estudo, desde a dificuldade de encontrar participantes até a dos participantes em se assumir como alguém que está envelhecendo sem se envergonhar disso. Ressalta-se que, durante todos os procedimentos de pesquisa, buscou-se deixar claro que o processo de envelhecimento é natural e acontece com todos os seres vivos. Isso porque o processo de envelhecer se inicia no momento do nascimento e vai até a morte (Silva, 2019; Smuczek, 2022).

Além disso, de modo geral, as perguntas feitas nas entrevistas, linha do tempo e semiestruturada (Apêndice B) poderiam ser aplicadas a qualquer pessoa, em qualquer faixa etária. A questão complexa que permeia o assunto é a percepção coletiva acerca de um determinado período de envelhecimento. O período após a vida adulta é expresso pela idade cronológica de 60 anos ou, na aparência física, após a fase da juventude (Kai, 2019; Oliveira & Goes, 2023). Salienta-se que essa percepção de a partir de qual idade uma pessoa pode ser vista como “velha” está continuamente em transformação.

Dessa forma, durante o período de vida, o corpo que estava se fortalecendo e crescendo, inicia depois o processo de gasto ou desgaste – algo que é esperado e natural (Dambros, 2018; Lima-Costa et al., 2003; Oliveira & Goes, 2023; Pereira et al., 2022; Rothermund, Klusmann

& Zacher, 2021). Quando há rejeição dessa condição natural, tem-se um processo de luta contra o próprio corpo, uma busca intensa por retardar ou esconder os sinais desse processo de desgaste (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021). Lembrando que, independentemente das formas utilizadas para amenizar os efeitos do tempo, o envelhecimento em si não pode ser paralisado (Rothermund, Klusmann, & Zacher, 2021): o envelhecer é uma condição inescapável (Loth & Silveira, 2014; Mattos, 2021; Palmore, 2004). Desse modo, as tentativas de esconder o envelhecimento reforçam os estereótipos e o sentimento de aversão ao envelhecer, o que pode suscitar o preconceito etário (Hanashiro & Pereira, 2020; Mattos, 2021).

Nesta tese, observou-se a presença do que se optou por chamar de etarismo introjetado. Mesmo os participantes da pesquisa demonstram ter alguma percepção negativa sobre o próprio envelhecimento e principalmente o dos outros. Conforme Nascimento e colaboradores (2016), a percepção sobre o próprio envelhecimento vem das interações com os outros; assim, a lente utilizada para olhar o outro é incapaz, muitas vezes, de perceber as mesmas coisas em si. Logo, se julga a forma de envelhecer do outro, mas não a própria. Quando há a observação do próprio envelhecimento, esse tende a ater-se quase que exclusivamente aos aspectos negativos, de modo especial àqueles vinculados à saúde (Dambros, 2018; Lima-Costa et al., 2003).

Nessa mesma dimensão, o pensar o envelhecimento no contexto do trabalho também traz majoritariamente os aspectos negativos das dificuldades físicas nesse contexto (Dambros, 2018; Lima-Costa et al., 2003; Pereira et al., 2022). Apesar de toda a ajuda que a tecnologia oferece para o mundo do trabalho, esse aspecto físico é associado como um aspecto negativo do envelhecimento nesse ambiente. E com as transformações sociais mencionadas na tese, o prolongamento da vida profissional, os relacionamentos intergeracionais e o etarismo se tornaram preocupações nos estudos sobre trabalho e carreira. Porém, percebe-se que não há como não existirem conflitos e preconceitos etários, quando o pensamento incentivado é o voltado para a ocultação ou eliminação do envelhecimento. Assim, a aversão ao envelhecer dos outros pode ter como resultado a não aceitação do próprio envelhecimento.

Dessa forma, a cultura que precisa ser gerada, diante desse contexto de vida longa, é a naturalização do próprio envelhecimento. Enquanto as pessoas continuarem rejeitando o próprio envelhecimento e sua condição natural, não haverá genuína intergeracionalidade e respeito. Logo, não é sem razão que a categoria “aceitar o envelhecimento” possui como resposta adaptativa a categoria “adaptar-se ao envelhecimento” (ver Quadro 7). Para haver aceitação do envelhecimento dos outros, é preciso primeiramente aceitar e reconhecer-se como

alguém que está envelhecendo e que está tudo bem, a vida não acabou e isso não é o fim de tudo.

A subcategoria “espiritualidade e envelhecimento”, tida por outros estudos (Almeida, Brasil, & Manhães, 2018; Canhoto, 2023; Francisco, 2022; Garcia, 2019; Gonçalves & Alves, 2023; Lima, 2023) como parte importante do processo de bem envelhecer, não se confirmou na fala da maioria dos pesquisados desta tese. Isso pode ajudar a compreender a percepção negativa ou negação do envelhecer por um medo de perder a utilidade, o lugar social, a relevância, como expresso na categoria “perdas sociais e finitude” e nas suas subcategorias “perda da vitalidade” e “perda da produtividade”, presente no Quadro 3. A espiritualidade, segundo estudos anteriores, teria papel de fornecer sentido e percepção de uma ciclicidade da vida, em que uma fase se encerra e outra começa (Almeida, Brasil, & Manhães, 2018; Canhoto, 2023; Francisco, 2022; Garcia, 2019; Gonçalves & Alves, 2023; Lima, 2023).

Além disso, a espiritualidade incentiva o reconhecimento do que foi feito e dos benefícios colhidos dessa vivência. Essa capacidade de reconhecer o que aconteceu de bom e aprender com o que aconteceu de ruim atribuímos à “maturidade”, nome de uma das categorias presentes no Quadro 4. Por meio da maturidade, o sujeito consegue reconhecer o que lhe é importante e sentir que a trajetória profissional e de vida foi bem-sucedida, ou seja, sucesso profissional.

Esse orgulho da trajetória passa pela própria valorização das conquistas. A capacidade profissional de lidar com as situações com naturalidade e suavidade também são resultados de um bom envelhecer; logo, um possível potencial de impacto positivo na vida profissional dos docentes. Diante dessas reflexões, é possível perceber a necessidade de ressignificação do envelhecimento. A rejeição desse processo natural não colabora para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, pelo contrário, aumenta os conflitos, a distância e o desrespeito entre as gerações. Dessa forma, para haver carreiras e vidas longevas organizacionais positivas e saudáveis, é indispensável a construção de uma cultura social que valorize as experiências e compreenda o envelhecimento como um percurso natural de crescimento e de transformação humana.

O processo de adaptação é relevante para esse novo cenário da vida e pode demandar decisões complexas quanto à qualidade de vida, financeiro, tempo e trabalho. Dessa forma, é bom lembrar Duarte e colaboradores (2010) e Super (1980), que indicam que as carreiras são construídas por processos de decisão vividos pelos sujeitos ao longo da vida e através do

autoconceito. Dessa forma, as decisões tomadas ao longo da vida e o autoconceito desempenham um papel central na construção de uma trajetória profissional e pessoal satisfatória.

6.2 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

A adaptabilidade de carreira é o principal conceito da TCC e passou por diversos aperfeiçoamentos e transformações durante os anos, os quais resultaram no processo de adaptação (Ambiel, 2014; Savickas & Porfeli, 2012). A forma de representar o processo de adaptação remete a fluxograma linear de etapas, conforme expresso na Figura 2 na página 67 desta tese. No entanto, após a análise dos dados das trajetórias de carreira dos 24 participantes, observou-se que a transição de uma dimensão do processo para o outro não corre de forma linear.

Isso em decorrência da análise das trajetórias de carreira dos professores mais velhos, que permitiu, por meio da lente do processo de adaptação, fosse possível verificar não somente as escolhas feitas em termos de ocupações profissionais, mas também as possibilidades existentes e o processo reflexivo envolvidos nas escolhas de carreira. Esse processo é o resultado de escolhas feitas através de diversas experiências anteriores, interações sociais e autoconhecimento, que permitiram ao sujeito escolher, dentre as suas possibilidades, atuar na docência. Para alguns docentes, como o professor Felipe, essa trajetória foi linear: desde jovem ele sabia o que queria ser, fez todo o processo possível para alcançar e alcançou.

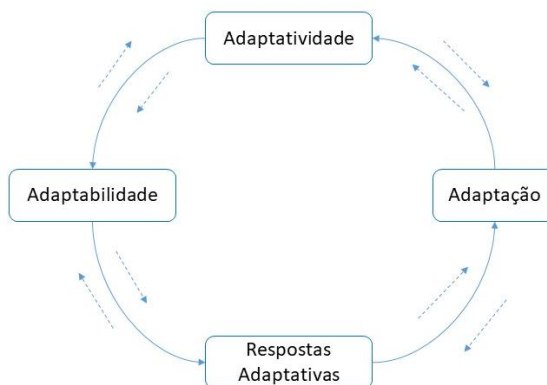
No entanto, para Bruno, Daniela, Diana, Hortência, Karine, Nayara e outros, as vivências das dimensões do processo de adaptação se deu ao longo de vários anos de trabalho, em atividades que não correspondiam à carreira desejada, seja pela falta de acesso aos meios para desenvolver os requisitos da carreira, seja por desconhecimento sobre como se inserir na carreira e outras razões ou desconhecimentos sobre as próprias habilidades e possibilidades de carreira. Essas só foram alcançadas por meio de idas e vindas dentro da estrada da mesma dimensão, semelhante a uma estrada de mão dupla, pois o trecho do percurso é o mesmo, mas a direção da estrada é diferente: uma está avançando e a outra retornando, independentemente do ponto de referência. Isso porque a vida e a adaptação de carreira não seguem um caminho linear. Assim, por vezes, é necessário revisitar experiências passadas, reavaliar escolhas e retornar a pontos anteriores da

trajetória profissional para reorganizar o percurso, consciente ou inconscientemente. Essa metáfora da estrada reflete justamente essa dinâmica de ir e vir, evidenciando que a construção da carreira ocorre de forma cíclica, os quais o retorno também é uma forma de avanço.

Dessa forma, a jornada para chegar à dimensão da adaptação (etapa final do processo de adaptação) aconteceria mediante o aprimoramento das etapas anteriores, por revisitas dessas etapas. Isso em razão da necessidade de adequação às expectativas dos sujeitos e às possibilidades e demandas da carreira. Além disso, deve-se lembrar de que o mundo do trabalho, assim como a sociedade, está em contínua transformação, e de que os sujeitos precisam alterar seus planos, como já mencionado, por motivações diversas, como dificuldades pessoais, físicas, emocionais e cognitivas, mudanças nos requisitos da carreira, alta competitividade etc. Ademais, ao se compreender que o processo acontece por uma mão dupla, entende-se que sempre se pode ir ou voltar entre as etapas, o que na vida profissional é uma necessidade recorrente – a transição de carreira.

Sobre esse aspecto, também se observou que, ao chegar a uma adaptação de carreira ou ao encerramento da carreira, com ou sem a adaptação, a vida produtiva do sujeito não se encerra, conforme defendido nesta tese, mas transita para outras possibilidades. Sendo assim, representar a adaptação como um ponto final do processo não englobaria essa perspectiva que este estudo identificou em seus participantes. Por essa razão, diante dos dados, do contexto de profissionais mais velhos, imaginou-se que o processo de adaptação poderia ser expresso por meio de um formato cíclico de mão dupla em todas as dimensões, conforme Figura 4 abaixo. Por exemplo, uma pessoa adulta, diante de uma demissão e com dificuldades de recolocação na carreira antiga, se vê com a necessidade de revisitar as suas preferências da infância com potencialidade profissional e adaptar-se a uma nova forma de carreira ou outra carreira. Esse processo envolveria uma revisita à dimensão da adaptatividade.

Figura 4 - Proposta de modelo cíclico de processo de adaptação



Fonte: Autoria própria

Outro exemplo, fruto dos dados da tese, é o em que um professor de pós-graduação está perto da aposentadoria e se indaga sobre o que fará com a sua vida após esse fato. Ele lembra que antes da vida profissional possuía um *hobby* e que isso poderia virar um negócio, tornar-se um empreendedor. Ou poderia, através da dimensão curiosidade e controle, investir em uma editora voltada para pesquisadores, do seu campo de pesquisa ou de outros. Nesse caso, aconteceria uma revisita à dimensão da adaptabilidade de carreira. Esse comportamento dentro do processo de adaptação se manifestou em diversos docentes, tanto os que sabiam o que poderiam fazer como os que não conseguiam imaginar. A narrativa de Kim exemplifica esse processo: a personagem revisita uma habilidade da infância, juventude e retoma, a princípio como um *hobby*, para desestressar e aos poucos vai se tornando um negócio.

Salienta-se que essas transições dentro das dimensões e subdimensões do processo de adaptação não acontecem de modo abrupto, mas fluído, aos poucos. Dessa forma, as dimensões do processo de adaptação estão influenciando o andamento da carreira continuamente, conforme observado nas trajetórias dos participantes. As transições de carreira feitas ao longo da vida profissional são demonstrações específicas desses processos reflexivos em torno das dimensões do processo. Esse movimento é o resultado de outros micromovimentos que conduzem à transição de carreira. Ressalta-se, no entanto, que, conforme pode ser observado na Figura 4, não há uma alteração nas interações entre as dimensões, que se mantêm como originalmente pensado.

Ressalta-se que essa ordem de interações foi comprovado em diversos outros estudos, como já citados: Johnston, 2018; Lim & Kim, 2020; Savickas et al., 2018; Šverko & Babarović, 2018; You & Shin, 2019. Por outro lado, existem estudos que sugerem a possibilidade de que tanto a adaptatividade quanto a adaptabilidade influenciem diretamente a adaptação (Rudolph,

Lavigne, & Zacher, 2017). Salienta-se que a maior parte da literatura analisada aponta para a relação defendida neste estudo. Ademais, os autores supracitados, indicam a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre essa aparente contradição da literatura, especialmente considerando certas particularidades das amostras utilizadas no referido estudo. Assim, há múltiplas formas das trajetórias profissionais se desenvolverem e adentrarem em cada dimensão. Algo já previsto por Savickas (2013) ao criar a TCC e o processo de adaptação: que as carreiras estão em constante ajuste, transformação.

Posto isto, é possível dizer que o processo de adaptação, enquanto um processo cíclico e dinâmico, possibilita investigar e compreender diversas situações que permeiam a carreira e as trajetórias profissionais. Além disso, essa forma de pensar o processo de adaptação evidencia que as transições de carreira na vida profissional dos sujeitos acontecem de formas distintas, não lineares, dinâmicas e fluídas, ajustadas diversas vezes ante às demandas pessoais e coletivas do mundo do trabalho. Essa percepção incentiva os sujeitos a refletirem sobre as próprias trajetórias profissionais, permitindo que novas direções profissionais e pessoais sejam construídas durante a vida, como exemplificado pela trajetória de carreira dos participantes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo de pesquisa compreender de que modo o envelhecimento influencia na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes na pós-graduação. Esse objetivo foi atingido, podendo ser sintetizado na afirmação de que o envelhecimento possui um impacto positivo na adaptabilidade de carreira, principalmente na relação entre controle e confiança, que são dimensões fortalecidas nesse processo. Além disso, as respostas adaptativas desenvolvidas com base nas dimensões de adaptabilidade de carreira também são positivamente afetadas pelo envelhecer.

Assim, ao responder à pergunta de pesquisa, é possível perceber que o processo de adaptação é uma lente valiosa de investigação sobre carreira, trabalho e trabalhadores, em qualquer fase da vida profissional. Possuir ou implementar um processo de adaptação é uma necessidade profissional e pessoal. Isto em razão de levar as pessoas a um processo reflexivo que permite dosar a intensidade dos esforços e determinar os resultados esperados. Logo, o envelhecimento influencia na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento de respostas adaptativas em docentes na pós-graduação de forma positiva, profissional e pessoalmente. Além disso, esse enfoque teórico revelou-se dinâmica e atual, mesmo diante de contextos desafiadores e complexos.

Salienta-se que o envelhecer apresenta aspectos benéficos e complexos para a vida dos sujeitos. Uma característica marcante desse período é a sua condição inevitável, incontornável. Todos os seres vivos, após o nascimento, entram em um processo de envelhecimento. Aprender a viver cada particularidade dos momentos da vida já é um benefício de um envelhecimento sadio. Uma vez que é uma condição inescapável, ter a disposição e a consciência da necessidade de se preparar para esse momento nos diversos campos e papéis que os sujeitos exercem é, sem dúvida, uma atitude sábia.

Ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa desta tese, esse pensamento norteou as conversas com os docentes participantes, sempre apresentando o envelhecer como uma condição natural e potencialmente poderosa e vantajosa para as pessoas. Evidente que as complexidades do envelhecer pesam sobre a vida dos sujeitos, como a perda da força, capacidade cognitiva, saúde e ou até mesmo recursos financeiros; no entanto, até mesmo esses

aspectos do envelhecimento podem ser amenizados e superados com as devidas medidas preventivas.

Desse modo, é importante destacar que a principal reflexão que essa tese trouxe como resultado foi que, a forma como o trabalhador envelhecerá na vida profissional está profundamente enraizado na forma como tratou a sua vida profissional durante a juventude e vida adulta. Alguns malefícios do envelhecimento são consequências de comportamentos equivocados ou não aconselháveis tidos pelos sujeitos durante as fases anteriores. Não é o envelhecer em si que é o problema, mas como cada sujeito lida com o próprio processo de envelhecimento e com a carreira.

Posto isto, é contribuição acadêmica deste estudo a abordagem de temáticas ainda em desenvolvimento e pouco consolidadas, como os impactos do envelhecimento no mundo do trabalho, especialmente no campo da educação superior em pós-graduação. Além disso, contribui para os estudos sobre os impactos do envelhecimento na percepção de carreira, por meio de uma investigação voltada para os docentes de pós-graduação; avança com os estudos sobre Teoria da Construção de Carreira (TCC), aplicando-a ao contexto do envelhecimento por meio do processo de adaptação de carreira e propondo uma interpretação cíclica desse processo. Ademais, colabora academicamente ao apresentar as respostas adaptativas desenvolvidas pelos docentes como forma de superar as contingências da carreira docente. O estudo também ajuda a preencher a lacuna na literatura acadêmica ao aprofundar a investigação sobre a docência na pós-graduação e os impactos do envelhecimento nos profissionais desse nível educacional.

Esta tese também apresenta contribuições metodológicas ao utilizar uma abordagem qualitativa de investigação, por meio das técnicas de linha do tempo, entrevista semiestruturada, narrativa e autoconfrontação, o que possibilitou examinar mais detalhadamente a temática estudada nas experiências dos docentes. Além disso, destaca-se a validade e a pertinência da utilização articulada de diferentes métodos de análise, análise de conteúdo e narrativa, para a investigação de processos complexos como o envelhecimento na docência. Esta abordagem demonstrou ser um recurso epistemológico robusto, uma vez que cada método foi capaz de acessar dimensões distintas dos dados. Enquanto a análise de conteúdo ofereceu o panorama das perspectivas positivas, essenciais para a compreensão do sucesso na carreira, a análise narrativa aprofundou as experiências subjetivas, tensões e desafios que compõem envelhecimento docente.

Acrescido a isso, esta tese apresentou a TCC em um estudo qualitativo, demonstrando a versatilidade da teoria para além dos consagrados estudos quantitativos e ainda avançou na compreensão das influências dos aspectos contextuais na trajetória de carreira dos docentes. Outrossim, forneceu subsídios para que organizações e gestores possam desenvolver ações para reter e valorizar os docentes e demais trabalhadores mais velhos. Ademais, contribuiu com o entendimento sobre os conflitos geracionais no ambiente profissional acadêmico, especialmente na pós-graduação, combatendo estereótipos negativos associados ao envelhecimento.

Ademais, com base nos resultados desta tese, também é possível indicar algumas implicações práticas, como: as Instituições de Ensino Superior (IES) podem rever as políticas de gestão de pessoas, com a implementação de programas de mentoria intergeracional que permitam a valorização e a retenção do conhecimento acumulado pelos docentes mais velhos, oferta de formação continuada adaptada, especialmente em tecnologias educacionais. Além de oferecer uma adaptação nas estruturas do ambiente institucional para atender às demandas físicas dos profissionais mais velhos. Para os docentes, as implicações envolvem um planejamento de carreira focado no desenvolvimento contínuo da adaptabilidade e no equilíbrio entre vida pessoal e profissional, com suporte para uma saída gradativa e significativa da atividade docente.

São limitações do estudo o não aprofundamento do processo de envelhecimento relacionado aos marcadores sociais de sexo, raça e classe social, devido à complexidade e à extensão que isso demandaria. Assim, compreende-se que esses fatores podem influenciar como o envelhecimento é vivido. Além disso, o estudo foi realizado em uma única instituição de ensino superior pública na Região Sudeste. Essa escolha limita a diversidade de experiências e a possibilidade de comparar as diferentes realidades vividas nas instituições e regiões do país.

Sugere-se que, em trabalhos futuros, sejam realizados estudos que investiguem de forma longitudinal os docentes, a fim de verificar as mudanças na adaptabilidade de carreira e nas respostas adaptativas durante o processo de envelhecimento. Também se recomenda aprofundar a investigação sobre temas como impactos do produtivismo acadêmico no bem-estar físico e cognitivo dos docentes mais velhos. Por fim, aconselha-se a combinação de métodos de pesquisa para obter uma compreensão mais abrangente da temática, de modo a explorar com profundidade as experiências individuais e apontar resultados generalizáveis de padrões sobre ela.

REFERÊNCIAS

- Adriansen, H. K. (2012). Timeline interviews: a tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3, 40-55.
- Alessandri, P. (2019). *Trajetória de vida e de trabalho e adaptabilidade de carreira*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia como Profissão e Ciência, Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Allport, G. (2013). *The nature of prejudice*. Perseu Book Publishing.
- Almeida, B. B., Brasil, L. d., & Manhães, F. C. (2018). A Espiritualidade como mecanismo de auxílio no processo de envelhecimento: uma revisão de literatura. *Temas em Saúde*, 18, 186-196. <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/12/18411.pdf>
- Alvarez, D. (2004). *Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?* Myhrra.
- Alves, L. R., Giacomini, M. A., Teixeira, V. M., Henriques, S. H., & Chaves, L. D. (2019). Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. *Escola Anna Nery*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>
- Alves, K., Lopes, A., & Pereira, F. (2020). Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. *Série-Estudos*, 25, 279-301. <http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v25n55/1414-5138-sest-25-55-0279.pdf>
- Alves, P. P., & Oliveira, L. M. (2018). Do Ensino Básico ao Ensino Superior: as adversidades do trabalho docente. *REVASF*, 8, 149-180.
- Alvim, K. C., Rocha, F. d., & Chariglione, I. P. (2017). O idoso e o uso da tecnologia – uma revisão sistemática da literatura. *Revista Kairós - Gerontologia*, 20(4), 295-313. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2017v20i4p295-313>
- Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de Carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15, 15-24.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902014000100004

- Anacleto, A., Alvarenga, A. P., & Ferreira, A. R. (2021). Amor e Resiliência: a docência no ensino superior em tempos de pandemia do novo coronavírus (covid-19). *Revista Praxis*, 13(26), 23-30. <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n26.3462>
- Ancillotti, C. G. L. (2021). “*Peles Negras, Universidade Branca*”: a construção da carreira de universitários negros. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Andrade, L., & Torres, C. (2020). Aposentadoria e Atribuição de Significado: um estudo com trabalhadores ativos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1-11. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/28297/29117>
- Anselmo, A. C. (2011). *Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Paraná].
- Araujo, P. M. (2021). *Envelhecimento e Carreira : Uso da narrativa na construção de significados de carreira de trabalhadores mais velhos*. [Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal do Estado do Espírito Santo].
- Arbex, A. P., Souza, K. R., & Mendonça, A. L. (2013). Teaching, readjustment and health: the experience of teachers at a public university in Brazil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 23, 263-184.
- Aristóteles. (2021). *Política* (1a ed.) (M. d. Kury, Trad.). Madamu.
- Ayton, D., & Craig, H. (2023). Narrative Analysis. Em D. Ayton, T. Tsindos, & D. Berkovic, *Qualitative Research – a practical guide for health and social care researchers and practitioners*. <https://oercollective.caul.edu.au/qualitative-research/chapter/unknown-24/>

- Bardin, L. (2016). *A Análise de Conteúdo* (3ª reimpressão da 1ª edição) (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70.
- Barros, V. A., & Lopes, F. T. (2014). Considerações sobre a pesquisa em história de vida. Em E. M. Souza (Org.), *Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual* (pp. 41-63). EDUFES.
- Bastos, R. L., & Ribeiro, P. B. (2019). A Autoconfrontação como Dispositivo Metodológico para Formação Continuada do Professor. *Diálogo das Letras*, 8(2), 165-178.
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51634/1/2019_art_rlgbastospbribeiro.pdf
- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 129-139.
- Bianchetti, L., Zuin, A. A., & Ferraz, O. (2018). *Publique, apareça ou pereça: produtivismo acadêmico, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital*. Edufba.
- Bincoletto, A. F., Zanini, L., Spitoni, G. F., & Linguardi, V. (2023). Negative and positive ageism in an Italian sample: how ageist beliefs relate to epistemic trust, psychological distress, and well-being. *Res Psychother*, 26(2), 1-9.
<https://doi.org/10.4081/ripppo.2023.676>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2, 68-80.
- Bosi, A. P. (2019). Saúde, Trabalho Docente e Pós-Graduação no Brasil, 1980-2017. *Revista Da Anpoll*, 1, 243-251.
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1314/1071>
- Brasil. (1974). *Decreto nº73.411, de 4 de janeiro de 1974*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7 jan.1974.

Brasil (1994). *Lei nº 8.842, de 04 de janeiro de 1994*. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm

Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil (2003). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o estatuto da pessoa idosa e dá outras providências.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741compilado.htm

Brasil. (2019). *Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019*. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm

Brinkmann, S. (2018). The Interview. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 937-1038). SAGE.

Bruner, J. (1997). *Cultura da educação* (Coleção Ciências do homem). Edições 70.

Butler, R. N. (1980). Ageism: A Foreword. *Journal of Social*, 36, 8-12.

Camilla, C. V., Carvalho, A.S.M., Anchieta, G. O., & Pereira, P. C. (2021). Educação on-line e os impactos no sistema de ensino durante a pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 10(16). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23667>

Campos, H. C., & d'Alencar, R. S. (2005). A vida em novo ritmo: o idoso na sociedade informatizada. *Memorialidades*, 2(3-4), 45-53.

Canhoto, J. F. (2023). *Bem-Estar, Religião e Espiritualidade em Idosos*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais].

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34905/1/Mestrado->

[Psicologia da Educacao-Joana Filipa Rosindo Canhoto.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34905/1/Mestrado-Psicologia_da_Educacao-Joana_Filipa_Rosindo_Canhoto.pdf)

- Carrara, F. F., Vinagre, C. G. C. M., & Pereira, L. L. (2020). Percepção do envelhecimento: mulheres de meia idade e idosas que buscam por procedimentos estéticos. *ID online. Revista de psicologia*, 14(49), 38-50. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i49.2309>
- Carvalho, T. M., Silva, C. R., & Bianchi, E. M. (2021). Análise Crítica da Pesquisa Narrativa. *Research, Society and Development*, 10, e54510817743. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i8.17743>
- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10, 1-33. <https://doi.org/10.4000/laboreal.5353>
- Cepellos, V. M., Tonelli, M. J., Aranha, F., & Pereira Filho, J. L. (2013). Envelhecimento nas organizações: preconceito ou tendência? *GV-EXECUTIVO*, 12(2), 24-27. <https://doi.org/10.12660/gvexec.v12n2.2013.20704>
- Cepellos, V. M., & Tonelli, M. J. (2017). Envelhecimento profissional: percepções e práticas de gestão da idade. *Revista Alcance*, 24(1), 04-021. <https://www.redalyc.org/journal/4777/477750803002/477750803002.pdf>
- Cepellos, V. M. (2018). Envelhecimento nas Organizações: os grandes debates sobre o tema nos estudos de administração de empresas. *Teoria e Prática em Administração*, 8(1), 138-159. <http://dx.doi.org/10.21714/2238-104X2018v8i1-37614>
- Cepellos, V. M. (2021). Feminization of aging: A multifaceted phenomenon beyond the numbers. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 61(2), e2020-0433. <https://doi.org/10.1590/s0034-759020210208>
- Chaves, S. S. (2015). *Envelhecer não é igual para todos: significados de envelhecer bem para mulheres idosas que tiveram e que não tiveram filhos*. [Tese de doutorado em Saúde Pública, Universidade Federal da Bahia]. https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34310/1/Tese_Sara_Santos_Chaves_2015.pdf

- Chiote, F. A. B., Soares, L. P. R. G., & Galvão, A. C. (2021). Educação infantil em tempos de “ensino” e trabalho remotos: o funcionamento do Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes. Em Adufes – Associação dos Docentes da UFES (Org.), *Trabalho remoto na Ufes: Caderno 2 – Percepções sobre o Trabalho/Ensino Remoto e saúde na Pandemia* (pp. 87–101). Adufes. <https://wp.adufes.org.br/wp-content/uploads/Adufes-Caderno-2-Percepcoes-sobre-o-TrabalhoEnsino-Remoto-e-saude-na-Pandemia.pdf>
- Chitungo, H. H. C. (2021). Plataformas Online para a Mediação Remota no Ensino Superior Público Angolano em Tempos de COVID-19. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, 10, 1-21.
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4662/2973>
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 221-236.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Cintra, P. R. (2018). A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação*, 23(2), 567-585.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200016>
- Cohen, L., Duberley, J., & Mallon, M. (2004, June). Social constructionism in the study of career: Accessing the parts that other approaches cannot reach. *Journal of Vocational Behavior*, 64(3), 407-422.
- Conselho Nacional de Saúde (2012). *Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012*. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2006). *Portaria nº 088, de 27 de setembro de 2006*. Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos de mestrado e doutorado.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2014). *Portaria nº 174, de 30 de dezembro de 2014*. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2021). *Sumário executivo: PNPG 2011-2020*.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2025). *Sumário executivo preliminar: PNPG 2024-2028*.

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/pnpg-2024-2028>

Couto, M. C., Koller, S. H., Novo, R., & Soares, P. S. (2009). Avaliação de Discriminação contra Idosos em Contexto Brasileiro – Ageísmo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 509-518. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400006>

Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2013). *Plano. Pesquisa de métodos mistos* (2a ed.). Penso.

Cunha, M. I. (2019). A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, 35(75), 121-133. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.67029>

Dambros, V. P. (2018). *O Processo de envelhecimento docente: subjetivação em tempos de biopolítica*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Caxias do Sul]. <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4588/Dissertacao%20Viviane%20Patr%c3%adcia%20Dambros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dassoler, O. B., & Lima, D. M. (2012, julho 29 – agosto 1). *A formação e a profissionalização docente: características, ousadias e saberes*. IX ANPEd Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3171/522>

- Debert, G. G. (1997). A Invenção da terceira idade e a rearticulação de formas de consumo e demandas políticas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 12, 39-56.
http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/34/rbcs34_03.pdf
- Del Corso, J., & Reh fuss, M. C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of vocational behavior*, 79, 334-339.
- Dias Sobrinho, J. (2008). Cambios y reformas em la educación superior. Em *La educación superior en america latina y el caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Lesalc-Unesco. PUJ.
- Duarte, C. V., & Melo-Silva, L. L. (2009). Expectativas diante da aposentadoria: Um estudo de acompanhamento em momento de transição. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10, 45-54. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a07.pdf>
- Duarte, J. L. (2018). Pós-Graduação e Trabalho Docente do Assistente Social: desafios nas universidades federais. *Temporalis*, 119-136.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n2/v10n2a03.pdf>
- Duarte, M. E., Lassance, M. C., Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., . . . Vianen, A. E. (2010). A Construção da Vida: Um Novo Paradigma para Entender a Carreira no Século XXI. *Revista Interamericana de Psicología*, 22, 392-406.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 213-225.
- Ellison, N. B. (1999). Social impacts: New perspectives on telework. *Social Science Computer Review*, 17, 338-356.
- Escorsima, S. M. (2021). O envelhecimento no Brasil: aspectos sociais, políticos e demográficos em análise. *Serviço Social & Sociedade*, 427-446.
<https://doi.org/10.1590/0101-6628.258>

- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 19, 123-154. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n1/18996.pdf>
- Fasbender, U., Wöhrmann, A. M., Wang, M., & Klehe, U.-C. (2019). Is the future still open? The mediating role of occupational future time perspective in the effects of career adaptability and aging experience on late career planning. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 24-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.10.006>
- Fechine, B. R. A., & Trompieri, N. (2012). O processo de envelhecimento: as principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. *InterSciencePlace*, 1(7), 106-194. <https://doi.org/10.6020/1679-9844/2012.7.7.106-194>
- Fiorin, I. (2001). Teaching. *European Education*, 33, 85-96.
- Flick, U. (2007). Editorial Introduction. Em S. Kvale, *Doing Interview*. SAGE Publication.
- Fonseca, J. Z. (2022). A Metodologia de Autoconfrontação e suas Implicações na Aula do Professor de Língua Portuguesa. *Revista Momento Diálogos em Educação*, 31, 108-125. <https://doi.org/10.14295/momento.v31i03.14020>
- França, L. H., Menezes, G. S., Bendassolli, P. F., & Macedo, L. S. (2013). Aposentar-se ou Continuar Trabalhando? O que Influencia essa Decisão? *Psicologia: ciência & profissão*, 33, 548-563.
- Francisco, I. A. (2022). *Um olhar sobre o envelhecimento: o impacto da espiritualidade e do sentido de vida sobre o bem-estar psicológico*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, ISPA- Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/9044/1/24912.pdf>
- Franco, M. L. (2005). *Análise de Conteúdo* (2a ed.). Liber Livro Editora Ltda.
- Fraser, M. T., & Gondim, S. M. (2004). Da Fala do Outro ao Texto Negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 14, 139-152.

- Freire, L. I., & Fernandez, C. (2015). O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Ciência e Educação (Bauru)*, 21, 255-272. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010016>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trad., 20th ed. rev.). Penguin Books.
- Freitas, M. C., & Gil, C. A. (2020). Envelhecimento e Trabalho: Percepções e Vivências de Docentes do Ensino Superior na Maturidade. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, 1-29. <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8653008>
- Freitas, V. C. (2017). *Produção de subjetividades no trabalho docente no curso de administração da UFES: um olhar ergológico*. [Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Freitas, V. C. (2018). O Método de Instrução ao Sósia. *Caderno de Administração*, 12, 1-19.
- Freitas, V. C., & Petinelli-Souza, S. (2018). O trabalho docente: entre prescrições e renormalizações. *Ergologia*, 20.
- Garcia, L. d. (2019). *Espiritualidade como suporte social no envelhecimento*. [Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Universidade Federal de Santa Maria]. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19096>
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31, 189-199.
- Gaulejac, V. (1991). *La nevrose de classe*. Hommes et Groupes.
- Gemelli, C. E., & Closs, L. Q. (2020). Trabalho Docente no Ensino Superior: análise da produção científica publicada no Brasil. *Educação & Sociedade*, 43, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES.246522>
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7a ed.). Atlas.

- Godoi, M., Benites, L. C., & Borges, C. (2019). O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em Educação Física. *Movimento*, 25, 1-14.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.88272>
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35, 57-63.
- Goldani, A. M. (2010). Desafios do "Preconceito Etário" no Brasil. *Educação & Sociedade*, 31, 411-434.
- Gonçalves, D. L., & Alves, V. P. (2023). Efeito da religiosidade/espiritualidade na saúde mental de idosos em situação que levam a finitude. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 23. <https://doi.org/10.25248/reas.e13992.2023>
- Goodson, I., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Open University Press.
- Green, Z. A. (2023). Strengthening career adaptation among school teachers in Pakistan: Test of strengths-based career intervention imparted through emotionalized learning experiences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 23, 43-75. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09502-2>
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22, 201-210.
- Hanashiro, D. M., & Pereira, M. F. (2020). O Etarismo no Local de Trabalho: evidências de práticas de "saneamento" de trabalhadores mais velhos. *Revista Gestão Organizacional*, 13, 188-206. <http://dx.doi.org/10.22277/rgo.v13i2>
- Hartung, P. J. (2013). The Life-Span, Life-Space Theory of Careers. Em R. W. D. Brown, *Career development and counseling : putting theory and research to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

- Hartung, P. J., & Cadaret, M. C. (2017). Career Adaptability: Changing Self and Situation for Satisfaction and Success. Em K. Maree, *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience* (pp. 1-14). Springer International Publishing.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Hoffmann, C., Marchi, J., Comoretto, E., & Moura, G. L. (2018). Relações entre autoconceito profissional e produtividade na Pós-graduação. *Psicologia & Sociedade*, 30, 1-10.
<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30167961>
- Hoffmann, C., Zanini, R. R., Moura, G. L., & Machado, B. P. (2019). Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. *Educação & Pesquisa*, 45, 1-20.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187263>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2022). *Censo demográfico 2022: Prévia da população dos municípios com base nos dados coletados até 25/12/2022*. IBGE. https://console.cloud.google.com/bigquery?p=basedosdados&d=br_ibge_censo_2022&t=populacao_grupo_idade_uf&page=table
- Jogaib, M. L., & Muniz, H. P. (2015). Aposentadoria e trabalho docente: momento de despedidas ou reencontros com o trabalho? *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 18, 47-59. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v18n1p47-59>
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 26, 3-30.
<https://doi.org/10.1177/1069072716679921>
- Joosten, H. (2013). Learning and Teaching in Uncertain Times: A Nietzschean Approach in Professional Higher Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 548-563.

- Kai, F. O. (2019). *A Idade Silenciada nas Organizações: o processo de envelhecer no trabalho docente e a cultura organizacional das instituições de ensino superior*. [Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Paraná].
- Kai, F. O., Lourenço, M. L., & Fernandes, C. (2020). A cultura organizacional no processo de envelhecer do trabalho docente. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 21(3), 385-424.
<https://doi.org/10.13058/raep.2020.v21n3.1809>
- Kim, N.-R. (2022). The Mediating Effect of Career Adaptability and Job Crafting between Proactivity and Work Meaning: Based on the Career Construction Model of Adaptation. *The Journal of Career Education Research*, 35, 1-22.
<http://dx.doi.org/10.32341/jcer.2022.3.35.1.1>
- Kolar, K., Ahmad, F., Chan, L., & Erickson, P. G. (2015). Timeline Mapping in Qualitative Interviews: A Study of Resilience With Marginalized Groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14, 13-332.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/160940691501400302>
- Korkmaz, O. (2023). Lone Wolf Personality, Career Adapt-Abilities, Proactive Career Behaviors, and Life Satisfaction: A Serial Mediation Analyses through the Career Construction Model of Adaptation. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 194-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2833017>
- Kvale, S. (2007). *Doing Interview* (5th ed.). Sage Publication.
- Lampert, E. (2007). O Desmonte da Universidade Pública: a interface de uma ideologia. *Revista Linhas*, 7(2), 1-30.
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1342>
- Lassance, M. C., C., P. A., & Silva, C. B. (2011). Segunda demanda chave para a Orientação Profissional: Como ajudar o indivíduo a desenvolver a sua carreira? Enfoque Desenvolvimentistas e Evolutivo. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva, *Compêndio*

de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos (pp.135-166). Vetor Editora.

Leandro-França, C., & Murta, S. G. (2014). Fatores de risco e de proteção na adaptação à aposentadoria. *Psicologia Argumento*, 32(76), 33-43.

<https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.076.DS03>

Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24, 105-121.

Lima, C. (2023). *A espiritualidade como fator facilitador da adaptação diante das transformações*. [Dissertação de Mestrado em Gerontologia Social, Instituto Superior de Serviço Social do Porto]. <http://hdl.handle.net/10400.26/45121>

Lima-Costa, M. F., Barreto, S., Giatti, L., & Uchôa, E. (2003). Desigualdade Social e Saúde entre Idosos Brasileiros: um estudo baseado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(3), 745-757.

<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000300007>

Lima, M. E. (2020). *Psicologia social do preconceito e do racismo*. Blucher.

Lim, D.-Y., & Kim, S.-G. (2020). An Integrative Literature Review on Career Research of Career-Interrupted Married Women: Focused on the Career Adaptation Model of Career Construct Theory. *The Journal of Career Education Research*, 33, 111-132.

<http://dx.doi.org/10.32341/jcer.2020.6.33.2.111>

Lim, V. K., & Teo, T. S. (2000). To work or not to work at home – An empirical investigation of factors affecting attitudes toward teleworking. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 560-586.

Loth, G. B., & Silveira, N. (2014). Etarismo nas Organizações: um estudo dos estereótipos em trabalhadores envelhecidos. *Revistas de Ciências da Administração*, 16(39), 65-82.

<https://doi.org/10.5007/2175-8077.2014v16n39p65>

- Luke, J., McIlveen, P., & Perera, H. N. (2016). A thematic analysis of career adaptability in retirees who return to work. *Frontiers in Psychology, 7*, 193.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00193>
- Luke, J., & Neault, R. A. (2020). Advancing Older Workers: Motivations, Adaptabilities, and Ongoing Career Engagement. *Canadian Journal of Career Development, 19*, 48-55.
<https://cjd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjd/article/view/24>
- Lytle, M. C., Foley, P. F., & Cotter, E. W. (2015). Career and retirement theories: Relevance for older workers across cultures. *Journal of Career Development, 42*(3), 185-198.
<https://doi.org/10.1177/0894845314547638>
- Machado, G. C., Santos, A. M., & Silva, R. S. (2020). Trabalho Docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. *Revista Práxis, 16-30*.
<https://doi.org/10.25112/rpr.v1i0.2034>
- Maree, J. G., & Twigge, A. (2016). Career and self-construction of emerging adults: The value of life designing. *Frontiers in Psychology, 6*, 2041.
https://www.researchgate.net/publication/290221648_Career_and_Self-Construction_of_Emerging_Adults_The_Value_of_Life_Designing
- Marques, S., Mariano, J., Mendonça, J., Tavernier, W. D., Hess, M., Naegele, L., . . . Martins, D. (2020). Determinants of Ageism against Older Adults: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1-27.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17072560>
- Martins, D. C. (2022). *O Uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por Professores da Sala de Recursos Multifuncionais Durante o Período da Pandemia*. Dissertação (Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa).
<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/3900/1/Danielle%20Cristina%20Martins.pdf>

- Masetto, M. T. (2003). Docência universitária: repensando a aula. Em A. Teodoro, *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária* (2a ed., pp. 79-108). Cortez: Mackenzie.
- Mattos, R. L. (2021). *Mudanças nas organizações: etarismo e contratação de profissionais 50+*. [Dissertação de Mestrado em Gestão para a Competitividade, Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas].
https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/30750/TA_Renata%20Leme%20de%20Mattos_protocolofi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maués, O. C., & Mota Junior, W. P. (2011). A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. *Linhas Críticas*, 17, 385-402.
- McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and Constructing Diversity in Semi-Structured Interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 1-12.
<https://doi.org/10.1177/2333393615597674>
- Melo, M. R., Bianco, M. F., & Martins-Silva, P. O. (2021). Problemáticas no Trabalho Docente Brasileiro: uma revisão de literatura na perspectiva. *Trabalho & Educação*, 30, 103-119. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.32554>
- Melo, W. L. (2012) *Atividade docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alagoas].
- Ministério da Educação. (2020). *Portaria nº 343, de 20 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Ministério do Trabalho e Previdência. (2022). *100 Anos da Previdência Social*. Ministério do Trabalho e Previdência.

- Mokgolodi, H. L. (2022). Retired Educators' Career Transition as a New Life Role of Underwriting Career Development in Botswana. *Journal of Population Ageing, 15*, 891-905. <https://doi.org/10.1007/s12062-020-09303-5>
- Mountian, A. G., & Diaz, M. D. (2018). Aposentadoria e a transição para o trabalho por conta própria no Brasil Metropolitano. *Nova Economia, 28*, 848-878. <https://doi.org/10.1590/0103-6351/3399>
- Moura, R. F. (2021). *Idosos brancos e negros da cidade de São Paulo: desigualdades das condições sociais e de saúde*. [Tese de Doutorado em Saúde, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/T.6.2021.tde-03092021-105600>
- Moura, R. F., Cesar, C. L., Goldbaum, M., Okamura, M. N., & Antunes, J. L. (2023). Fatores associados às desigualdades das condições sociais na saúde de idosos brancos, pardos e pretos na cidade de São Paulo, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva, 28*, 897-907. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023283.08582022>
- Murad, I., Domingos, B. Á., Arantes, I. C., & Mafra, F. L. (2017). O Significado do trabalho docente: uma análise da percepção dos professores de uma IFES de Minas Gerais. *Revista Foco, 10*, 125-145.
- Mussagulova, A., Chng, S., Goh, Z. A. G., Tang, C. J., & Jayasekara, D. N. (2023). When is a career transition successful? A systematic literature review and outlook (1980-2022). *Frontiers in Psychology, 14*, 1141202. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1141202>
- Nascimento, R. P., Costa, D. V., Salvá, M. N., Moura, R. G., & Simão, L. A. (2016). “Trabalhar é Manter-se Vivo”: Envelhecimento e Sentido do Trabalho para Docentes do Ensino Superior. *Sociedade, Contabilidade e Gestão, 11*, 118-131.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). Transforming Transcripts Into Stories: A Multimethod Approach to Narrative Analysis.

International Journal of Qualitative Methods, 18, 1-9.

<https://doi.org/10.1177/1609406919856797>

- Nazareno, E., & Herbetta, A. F. (2019). A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 24, 103-112. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20190013>.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 3, 1-5.
- Ng, C. F. (2010). Teleworker's home office: An extension of corporate office? *Facilities*, 28, 137-155.
- Nilforooshan, P. (2020). From Adaptivity to Adaptation: Examining the Career Construction Model of Adaptation. *The Career Development Quarterly*, 68, 98-111. <http://dx.doi.org/10.1002/cdq.12216>
- Nobre, T. L. (2019). A Técnica da Construção da "Linha do Tempo" como Instrumento para Anamnese em Psicoterapia Psicanalítica. *Revista Augustus*, 24, 91-113. <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/221/159>
- Nogaro, A., Cassol, C. V., & Carpes, M. G. (2021). Professores Experientes: envelhecimento na profissão e final de carreira. *Revista Prática Docente*, 6, 1-19. <https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e031.id1051>
- Nogueira, M. L., Barros, V. A., Araujo, A. D., & Pimenta, D. A. (2017). O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12, 466-485. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf>
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os Professores Depois da Pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

- Oliveira, A. S. D., Pereira, M. S., & Lima, L. M. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111132>
- Oliveira, D. C., Noletto, L. S., Vizolli, I., & Osório, N. B. (2021). Lupa da Pobreza: diversidade dos sujeitos velhos e pobres na sociedade. *Humanidades & Inovação*, 28, 406-415. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3842>
- Oliveira, H., & Goes, M. (2023). *Envelhecimento: Perspectivas*. Instituto Politécnico de Beja.
- Oliveira, N. M., Strassburg, U., & Piffer, M. (2017). Técnicas de Pesquisa Qualitativa: uma abordagem conceitual. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 17, 87-110. <https://bityli.com/hIWNuEUCC>
- Ollerenshaw, J. A., & Creswell, J. W. (2002). Narrative research: a comparison of two restorying data analysis approaches. *Qualitative Inquiry*, 8, 329-347.
- Paiva, A. B., Oliveira, G. S., & Hillesheim, M. C. (2021). Análise de Conteúdo: uma técnica de pesquisa qualitativa. *Revista Prisma*, 2, 16-33. <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/40/31>
- Palmore, E. B. (2004). Research Note: Ageism in Canada and the United States. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 19, 41-46. <https://doi-org.ez43.periodicos.CAPES.gov.br/10.1023/B:JCCG.0000015098.62691.ab>
- Parks, P. (2023). Story Circles: A New Method of Narrative Research. *American Journal of Qualitative Research*, 7, 58-72. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12844>
- Parreira, V. A. (2017). *Pré-aposentadoria : expectativas dos técnico-administrativos em educação do Instituto Federal do Espírito Santo*. [Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo]. https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_10986_Disserta%E7%E3o%20final_VANESSA%20ALESSANDRA%20PARREIRA.pdf

- Pegoretti, B. (2021). *Adaptabilidade e Planejamento de Carreira: um estudo à luz da teoria da construção de carreira*. [Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Pereira, F., Lopes, A., & Dotta, L. T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35, 449-470. <http://doi.org/10.21814/rpe.22309>
- Pereira, M. F. (2014). *Um estudo sobre etarismo nas organizações*. [Dissertação de Mestrado em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie].
- Pereira, N. M. (2018). *A universidade pública brasileira e a gestão do trabalho docente: “a profissionalização da docência nos cursos de licenciatura das IFES mineiras”*. [Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23150>
- Petinelli-Souza, S., & Souza, E. M. (2012). O trabalho docente no curso de administração: algumas (re)significações. *Educação em Revista Online*, 28, 83-102. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a05v28n2.pdf>
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2010). *Docência no Ensino Superior*. Cortez.
- Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13, 471-486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>
- Portes, L. F., & Portes, M. F. (2021). O Trabalho Docente no Ensino Superior em Tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE). *Libertas*, 21, 533-553. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/35254/23594>
- Rabelo, D. F., Silva, J., Rocha, N. M., Gomes, H. V., & Araújo, L. F. (2018). Racismo e envelhecimento da população negra. *Revista Kairós-Gerontologia*, 21, 193-215. <http://dx.doi.org/10.23925/2176-901X.2018v21i3p193-215>

- Ribeiro, M. A. (2011). Orientação Profissional: Uma proposta de guia terminológico. Em M. A. Ribeiro, & L. L. Melo-Silva, *Compêndio de orientação profissional e de carreira: Perspectivas históricas e enfoques teóricos clássicos e modernos* (pp. 24-66). Vetor Editora.
- Ribeiro, M. A. (2014). *Carreiras: Novo olhar socioconstrucionista para um mundo flexibilizado*. Curitiba: Juruá.
- Rocha, L. P., & Reis, M. B. (2020). A pesquisa narrativa em educação especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15, 884-899.
<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13500>
- Rocha, M. O. (2020). *Sou um líder e agora? A experiência psicológica de tornar-se líder de equipe*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia – Pontifícia Universidade Católica de Campinas].
- Rothermund, K., Klusmann, V., & Zacher, H. (2021). Age Discrimination in the Context of Motivation and Healthy Aging. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, 76, 167-180. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbab081>
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, pp. 17-34.
- Saldanha, M. B. (2013). *Adaptabilidade de carreira em trabalhadores-estudantes do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
- Salvá, M. N., & Nascimento, R. P. (2017). O sistema CAPES e o trabalho docente na pós-graduação: uma análise com docentes da área de saúde pública. *Acta Scientiarum*.

Human and Social Sciences, 39, 235-243.

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/34166/pdf>

Sampaio, M. A., Capuzzo, D. B., & Martins, P. F. M. (2019). Trabalho Docente, envelhecimento e aposentadoria: sentimentos e expectativas em relação à aposentadoria nas palavras de professores da rede municipal de ensino em Araguatins-TO. *Humanidades & Inovação*, 6(8), 32-47.

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1349>

Santana, A. C. (2013). A Representação do Professor Universitário na Sociedade Contemporânea. *Revista Primus Vitam*, 1-23. [https://delphos-](https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_5/allyne.pdf)

[gp.com/primus_vitam/primus_5/allyne.pdf](https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_5/allyne.pdf)

Santos Junior, V. B., & Monteiro, J. C. (2020). Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-15. <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>

Santos, M. S. , Fouraux, C. G., & Oliveira, V. M. (2019). Narrativa como método de pesquisa. *Revista Valore*, 37-51.

Sato, A. T., Barros, J. D. O., Jardim, T. D. A., Ratier, A. P. P., & Lancman, S. (2017).

Processo de envelhecimento e trabalho: estudo de caso no setor de engenharia de manutenção de um hospital público do Município de São Paulo, Brasil. *Cadernos de saúde pública*, 33, e00140316. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00140316>

Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *Universidade e Sociedade, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*, 36-49.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x>

- Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. Em D. Brown, *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-206). The Jossey-Bass business & management series.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Em S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Wiley.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. Em M. L. Savickas, *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183).
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The adaptability form. *Journal of Career Assessment, 19*, 335-374.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*, 661-673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior, 106*, 138-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Silva, A., Rosa, T. E., Batista, L. E., Kalckmann, S., Louvison, M. C., Teixeira, D. S., & Lebrão, M. L. (2018). Iniquidades raciais e envelhecimento: análise da coorte 2010 do Estudo Saúde, Bem-Estar e Envelhecimento (SABE). *Revista Brasileira de Epidemiologia, 21*, 1-14. <https://doi.org/10.1590/1980-549720180004.supl.2>

- Silva, M.L.R., & Silva Júnior, J. A. (2022). O Trabalho Docente Frente ao Desenvolvimento Cognitivo e Socioafetivo Discente. *Perspectivas em Diálogo*, 9, 214-229.
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12734/10252>
- Silva, M. P., & Melo-Silva, L. L. (2020). Preparação Para Aposentadoria: uma intervenção em um serviço público municipal. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 11, 198-214. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/198/27993>
- Silva, M. V., Sena, E. F., Anastácio, E. A., & Amaral, T. F. (2018). A Complexidade do Trabalho Docente à luz da Ergologia. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 6, 27-45.
<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/21984/16233>
- Silva, R. A. (2019). Ageismo nas Organizações: questões para debate. *Revista de Administração IMED*, 9(1), 187-197.
https://www.researchgate.net/publication/334277564_Ageismo_nas_Organizacoes_Questoes_para_Debate
- Siqueira-Brito, A. R., França, L. H. F. P., & Valentini, F. (2016). Análise fatorial confirmatória da Escala de Ageismo no Contexto Organizacional. *Avaliação Psicológica*, 15(3), 337-345. <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1503.06>
- Smuczek, M. I. (2022). *O trabalho e a aposentadoria: conexões estabelecidas através dos programas de preparação para aposentadoria*. [Dissertação de Mestrado em Política Social e Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].
<http://hdl.handle.net/10183/250552>
- Soares, M. B., Mafra, S. C., & Faria, E. R. (2018). A relação entre a carreira do magistério superior, suporte familiar e estresse ocupacional dos docentes da Universidade Federal de Viçosa-MG. *Textos & Contextos*, 17(2), 321 - 334.
<https://doi.org/10.15448/1677-9509.2018.2.24990>

- Soin, K., & Scheytt, T. (2006). Making the case for narrative methods in cross-cultural organizational research. *Organizational Research Methods*, 9, 55-77.
<http://dx.doi.org/10.1177/1094428105283297>
- Souto, B. L., Beck, C. L., Trindade, L. R., Silva, R. M., Backes, D. S., & Bastos, R. A. (2017). O Trabalho Docente em Pós-Graduação: prazer e sofrimento. *Revista em Enfermagem da UFSM*, 7(1), 29-39.
<https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/22871/pdf>
- Souza, T. J., Silva, J. J., & Lins, A. E. (2020). Percepção de Idosos sobre o Envelhecimento em um Projeto Extencionista. *REMECS - Revista Multidisciplinar de Estudos Científicos em Saúde*, 5(8), 29-39. <http://doi.org/10.24281/rremecs2020.5.8.29-39>
- Stutz, L. (2012). *Sequências didáticas, socialização de diários, autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. [Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina].
- Sullivan, S. E., & Al Ariss, A. (2021). Making sense of different perspectives on career transitions: A review and agenda for future research. *Human Resource Management Review*, 31(1), 100727. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2019.100727>
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. <https://doi.org/10.1080/03069888108258214>
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life span, life space approach to careers. Em D. B. Brooks, *Career choice and development* (3rd ed., pp. 121-178). Jossey-Bass.

- Šverko, I., & Babarović, T. (2018). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*.
- Takao, M., & Ishiyama, N. (2021). Effect of Career Adaptability on Subjective Well-Being of Middle-Aged and Older Employees. *Sustainability*, 13(5), 1-14.
<https://doi.org/10.3390/su13052570>
- Tokar, D. M., Savickas, M. L., & Kaut, K. P. (2019). A Test of the Career Construction Theory Model of Adaptation in Adult Workers With Chiari Malformation. *Journal of Career Assessment*, 28, 381-401. <http://dx.doi.org/10.1177/1069072719867733>
- Ulaş-Kılıç, Ö., & Peila-Shuster, J. J. (2022). A Test of the Career Construction Theory Model of Adaptation with Turkish Final Year Undergraduate Students. *Journal of Career Development*, 50, 844-859. <http://dx.doi.org/10.1177/08948453221129275>
- United Nations. (2022). *World Population Ageing 2022*. Department of Economic and Social Affairs.
- Viana Filho, M. V., Matos, T. G., Galindo, M. C., Silva, R. d., & Vale, S. F. (2019). O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei N° 9394/1996. *Avaliação*, 24(1), 127-147. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000100008>
- Viana, L. O. (2021). *Ageísmo na Carreira Docente: um estudo com professores da Universidade Federal do Piauí*. [Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal da Paraíba).
- Vieira, M. A. (2004). Autoconfrontação e análise da atividade. Em M. Figueiredo, M. Athayde, J. Brito, & D. Alvarez, *Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo* (pp. 214-231). DP&A.
- Viviani, C. B., Pessoa, L. P., Ikuta, L. S., Batistoni, S. S., & Silva, T. B. (2023). Inclusão digital e seus benefícios para os idosos. *Revista Kairós-Gerontologia*, 26(33), 1-19.
<https://doi.org/10.61583/kairs.v26i33.27>

- Walker, V. S. (2019). O trabalho docente universitário como prática relacional: disciplinas, saberes e instituições. *Education, Language and Society, 14*, 1-35.
<https://doi.org/10.5965/25944630312019009>
- Wang, F., Guo, J., Wu, B., & Lin, Z. (2021). “It Is Utterly Out of My Expectation”- A Case Inquiry of Teacher Identity of an EFL Teacher in a Chinese Shadow School Setting. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760161>
- Whiston, S. C., Feldwisch, R. P., Evans, K. M., Blackman, C. S., & Gilman, L. (2015). Older Professional Women's Views on Work: A Qualitative Analysis. *The Career Development Quarterly, 63*, 98-112. <https://doi.org/10.1002/cdq.12007>
- You, J.-Y., & Shin, H.-J. (2019). Literature Review of Career Adaptability Research: Focusing on the career adaptation model in career construct theory. *The Journal of Career Education Research, 32*, 1-24. <http://dx.doi.org/10.32341/jcer.2019.06.32.2.1>
- Zanelli, J. C. (2012). Processos Psicossociais, Bem-Estar e Estresse na Aposentadoria. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 12*, 329-340.
- Zeferino, A. A. (2018). Processo de Aposentadoria: expectativas e dificuldades experimentados por servidores federais. *FACEF Pesquisa: Desenvolvimento e Gestão, 21*, 32-47.
<https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/facefpesquisa/article/view/1490/1196>
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International, 23*(2), 122-144. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2016-0155>
- Zhao, F., Li, P., Chen, S., Hao, Y., & Qin, J. (2022). Career Exploration and Career Decision Self-Efficacy in Northwest Chinese Pre-service Kindergarten Teachers: The Mediating Role of Work Volition and Career Adaptability. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729504>

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE

Programa de Pós-Graduação em Administração- PPGADM

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Carreira Docente na Pós-Graduação: um estudo sobre envelhecimento docente na pós-graduação pela perspectiva da Teoria da Construção de Carreira”. Neste estudo, pretendemos investigar os efeitos do envelhecimento no trabalho do docente em pós-graduação. Descrever as atividades desenvolvidas regularmente pelos professores de pós-graduação, apresentando os desafios e adaptações que o envelhecer demanda dos docentes, da instituição de ensino e na relação com os alunos.

O motivo que nos leva a estudar este tema é a longevidade que a população mundial tem alcançado na atualidade. Além disso, com maior tempo de vida, mudanças nas leis trabalhistas, maior período necessário para obter aposentadoria, incentivo social à atividade após aposentaria, entender como o envelhecer docente impacta na realização do trabalho nos cursos de pós-graduação é uma necessidade; refletir sobre as demandas, os desafios e os próximos passos da carreira em um cenário que indica maior período dentro das atividades docentes. A utilização da Teoria da Construção de Carreira para estudar esse fenômeno é uma oportunidade de contribuir efetivamente com a sociedade, pensando a carreira de forma atual e vanguardista.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: serão realizadas duas entrevistas, respectivamente, a primeira com aproximadamente uma hora de duração e a segunda com, aproximadamente, quarenta minutos. As entrevistas poderão ocorrer presencial ou virtualmente, conforme disponibilidade mútua. Nesta pesquisa, existe a possibilidade de sentimentos como tristeza, irritação, descontentamento com o trabalho, dúvidas quanto à carreira, seu significado, questionamentos sobre os colegas, a família, si próprio. O benefício do estudo é possibilitar a obtenção de uma nova perspectiva sobre a trajetória profissional, sobre si mesmo, sua carreira e o seu entorno social.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem nenhuma vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você ou um link de acesso à versão digital será enviado ao participante para *download*.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu fui informado(a) dos objetivos do estudo “Carreira Docente na Pós-Graduação: um estudo sobre envelhecimento docente na pós-graduação pela perspectiva da Teoria da Construção de Carreira”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória, _____ de _____ de 2022.

Nome - Assinatura pesquisador / Data

Nome - Assinatura participante / Data

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA

ETAPA A – Entrevista com técnica da linha do tempo/vida

Pergunta única: você pode me contar sua trajetória profissional a partir de, ao menos, cinco momentos/pontos que você considera marcantes?

a) Marque nesta linha 5 momentos da sua vida profissional que você considera marcantes na ordem mais próxima da cronológica, informando o ano e um título para cada momento.

ETAPA B – Entrevista semiestruturada

Trabalho docente na pós-graduação

1. Como é a sua rotina de trabalho na pós-graduação? (Realizar o contraponto antes-pós a pandemia. Disciplinas, orientandos, média de horas de trabalho).

2. Considerando a sua rotina de trabalho na pós-graduação, quais são as maiores dificuldades? Por quê? E os principais pontos positivos? Por quê? (Realizar o contraponto antes-pós a pandemia).

3. Como você faz para atender às demandas da carreira acadêmica na pós-graduação (publicação, orientação, administrativo, pesquisa...)?

Adaptabilidade de Carreira

1. Com a pandemia, alterações foram feitas na universidade, como isso afetou a sua rotina de trabalho na pós-graduação? Quais atitudes você precisou tomar para se adaptar a essa nova realidade? Como você se sentiu com isso?

2. Pensando nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) usadas para realizar o trabalho, como foi para você trabalhar por meio das telas – TICs? Por quê?

3. Você já usava as TICs na rotina de trabalho na pós-graduação? Como? Por quê? Se não, quais foram as dificuldades de inseri-las no trabalho?

4. Para você, quais mudanças o pós-pandemia trará para a carreira docente? Você se sente confortável com essas mudanças?

Envelhecimento docente

1. Você já vivenciou alguma situação física que o levasse a pensar que está envelhecendo? Quais? Como você se sentiu?

2. E no trabalho, você percebeu alguma diferença física ou mental na realização das suas atividades de trabalho relacionadas à idade? Quais? Como você percebeu?

3. Na universidade, você já viu alguém vivenciar uma situação de preconceito por conta da idade? Se sim, qual? Como você se sentiu? Por quê?

4. Na sua percepção, o que pode melhorar na forma como a UFES trata os profissionais acima de 50 anos? Exemplifique. Por quê?

5. E na relação com os colegas abaixo de 50 anos, quais as dificuldades? Por quê? E os benefícios? Por quê?

Aposentadoria e perspectiva de Carreira futura

1. Você já fez a contagem do tempo para a sua aposentadoria? Por quê?

2. O que você imagina que vai fazer depois que se aposentar? Por quê? (Caso a resposta seja “não sei”, pedir para falar sobre o que gostaria de fazer, se tivesse mais tempo; por quê?)

3. Você já buscou informações sobre isso? Fez alguma formação? Conversou com alguém para saber mais sobre isso? Quando\quem?

4. Na sua opinião, como será a carreira de docente no futuro (forma de trabalho, valorização social e remuneração)? Por quê?

Há algum outro aspecto relacionado ao tema que não foi abordado e que você gostaria de comentar?

ETAPA C – Autoconfrontação Simples – Questões elaboradas a partir dos dados transcritos das etapas A e B.

APÊNDICE C – CARACTERÍSTICAS PARA CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS

Rótulo Características	Quantidade de citações
Comparação com os profissionais mais jovens e alunos	24
Produtivismo	14
Entrelaçamento da vida pessoal e profissional	13
Pensa na Aposentaria	12
Bem-estar	11
Experiência influencia as escolhas	8
Administrativo	7
Preconceito com as (os) docentes que se dedicam a família e vida social	7
Ego	7
Exaustão Acadêmica	6
Saúde Física	6
Desvalorização da experiência	6
Finitude da vida profissional porque vai aposentar?	6
Mudanças profissionais	6
Orientação	6
Aprender a ser docente	6
Apoio discente na produção	6
Extensão	6
Envelhecimento e capacidade física para o trabalho	5
Trauma de tecnologia	5
Aposentar e envelhecer é a morte	5
Atividades administrativas afeta negativamente a produção	5
Não tem horário fixo e nem sempre é remunerado	4
Redescoberta da sala de aula	4
Experiência profissional com a sala de aula	4
Redução do ritmo de trabalho	4
Trabalho como sentido da vida	4
Desmotivação dos alunos	4
Repetição das disciplinas cansa	4
Entrelaçamento da vida pessoal e profissional	4
Não aguenta mais os alunos	4
Organização do tempo	4
Adoecimento	4
As atividade de ensino atrapalham a carreira	4
Aula virtual	4
Falta de mérito para conseguir progressão	4
Etarismo	4
Satisfeito com a carreira	4
Maturidade e bem-estar	3
Falta de interação na sala de aula virtual	3
Atividades Administrativas no ingresso	3

Valorização dos docentes experientes	3
Aceitação do envelhecimento	3
Ambição	3
Contrato para docente	3
Desprestígio do ensino na graduação	3
Falta de mérito para conseguir progressão	3
Falta de paciência	3
Graduação x pós-graduação	3
Percepção dos alunos de hoje em relação aos alunos da sua época	3
Preconceitos com os aposentados jovens	3
Velho são os outros	2
Eventos são um momento de alívio das tensões	2
Menos Produtivismo	2
Moral dos anos 80	2
Internacionalização	2
Ocupando lugar	2
Efeito interpessoal das atividades administrativas	2
Interação positiva com a aula	2
Rede de conexões	2
Reforma da aposentadoria foi impactante	2
4 dimensões da universidade	2
A experiência tem valor	2
Autonomia de pesquisa	2
Competição acadêmica	2
Culpar os alunos pelos fracassos do curso ou da aula	2
Curso de aposentadoria foi positivo	2
Desligamento por produção	2
Deslocado	2
Docência não é vocação	2
Envelhecimento e vida social	2
Estrutura	2
Experiência profissional com a sala de aula	2
Financeiro e aposentadoria	2
Humildade	2
Idoso fit	2
Integração positiva na sala de aula	2
Legado profissional	2
Morte e finitude social	2
Não quer aposentar tão cedo	2
O efeito da carreira docente na saúde	2
Papéis sociais	2
Pesquisar por prazer	2
Pioneirismo	2
Pós-graduação	2
Reaprender a dar aula	2
Sabe trabalhar com a tecnologia mas tem alguma dificuldade	2

Superior pela experiência	2
Vai com medo mesmo	2
Velho não deve mudar de carreira	2
Adaptações do trabalho pelo envelhecimento	1
Ainda tem muito a oferecer	1
Antes se respeitava mais os docentes mais velhos	1
Apoio discente na produção	1
Atividades administrativas	1
Atualização profissional	1
Autoconhecimento	1
Burocracias acadêmicas	1
CAPES	1
Confiança	1
Conhecimento prático x teórico	1
Culpa-se pelo preconceito sofrido	1
Didática prejudicada pela aula virtual	1
Dificuldade com a cultura americanizada	1
Desprestígio da Pós-graduação	1
Disputa pela atenção dos alunos com as IA's	1
Encerrou porque não conseguia usar tecnologia	1
Envelhecimento e redução da produtividade	1
Exploração da mão de obra altamente qualificado docente	1
Gostaria de só dar aula	1
Idealismo	1
Intergeracionalidade	1
Mais paciência	1
Na perspectiva dos alunos o insucesso vem do professor	1
Não sou dona de casa com orgulho	1
Não tenho licenciatura	1
Os alunos da pós-graduação se deram melhor com a aula virtual	1
Os docentes mais velhos receberam melhor formação	1
Patrimônio da UFES	1
Perda da intimidade com a tecnologia	1
Perspicácia	1
Preocupação com doenças genéticas	1
Prolongamento do tempo de serviço	1
Redes Sociais	1
Referência para os colegas	1
Resultado do envelhecimento é a maturidade	1
Saúde é o preço da alta produtividade	1
Segurança para dizer não	1
Sistemático	1
Trabalho administrativo	1
Trabalho depois da Aposentadoria	1
Trabalho voluntário	1
Transpõe os preconceitos com a maturidade	1

APÊNDICE D – COMPOSIÇÃO DOS PERSONAGENS

Composição do personagem	Eixo temático
Primeiro Personagem - Kai	
<p>Comparação com os profissionais mais jovens e alunos</p> <p>Envelhecimento e capacidade física para o trabalho</p> <p>Pensa na aposentaria</p> <p>Exaustão acadêmica</p> <p>Trauma com tecnologia</p> <p>Desvalorização da experiência</p> <p>Desmotivação dos alunos</p> <p>Repetição das disciplinas cansa</p> <p>Não aguenta mais os alunos</p>	<p>Falta de estímulos e valorização da trajetória profissional do professor mais velho para a manutenção da carreira na graduação e pós-graduação.</p>
Segundo Personagem: Kim	
<p>Bem-estar</p> <p>Redescoberta da sala de aula</p> <p>Finitude da vida profissional porque vai aposentar?</p> <p>Redução do ritmo de trabalho</p> <p>Extensão</p> <p>Satisfeito com a carreira</p> <p>Organização do tempo</p> <p>Etarismo</p> <p>Mudanças profissionais</p> <p>Experiência influencia as escolhas</p>	<p>Envelhecimento profissional focado em bem-estar pessoal/profissional e satisfação com a carreira docente em pós-graduação.</p>
Terceiro Personagem - Sam	
<p>Atividades administrativas</p> <p>Produtivismo</p> <p>Saúde física</p> <p>Preconceito com as (os) docentes que se dedicam à família e vida social</p> <p>Não tem horário fixo e nem sempre é remunerado</p> <p>Trabalho como sentido da vida</p> <p>Ego</p> <p>Aposentar e envelhecer é a morte</p> <p>Apoio discente na produção</p> <p>Entrelaçamento da vida pessoal e profissional</p>	<p>Produtivismo acadêmico e sobrecarga docente impactos na saúde física e vida pessoal dos docentes em pós-graduação mais velhos.</p>