



MAPEAMENTO DE ÂNCORAS DE CARREIRA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Suzete Necchi Benites*

Noemi Boer**

Resumo: Neste artigo, analisam-se os resultados de uma oficina pedagógica voltada às âncoras de carreira. Os participantes foram 79 professores da educação básica do município de Nova Palma, RS. O trabalho foi desenvolvido no contexto de formação continuada, no período 2013-2014, em parceria universidade-escola. Os dados foram coletados por meio de um questionário elaborado por Schein (1996), denominado *Inventário de Âncoras de Carreira* e que se constitui em um mapeamento de oito âncoras ou inclinações profissionais. A âncora de carreira ‘serviço e dedicação a uma causa’ (VS) foi identificada como primeira e segunda âncora em todos os grupos e, em terceiro lugar, a âncora ‘estilo de vida’ (EV). A análise da primeira e segunda âncora indica que, na concepção desses profissionais, o magistério ainda está vinculado ao cumprimento de uma missão filantrópica, de abnegação e renúncia.

Palavras-chave: Âncoras de carreira. Profissão docente. Educação Básica.

1 Introdução

As intensas mudanças sociais, políticas e econômicas, produzidas especialmente pelo avanço tecnológico, trazem consequências na constituição de uma nova ordem social. As inovações, no que concerne a conceitos e valores no mundo do trabalho, sofrem transformações e reestruturam as relações inter e intrapessoais. Com base nos referenciais externos de valores e conceitos de modernidade, mas atrelados às exigências individuais, emergem necessidades de realização pessoal e profissional no contexto de uma nova cultura organizacional.

* Professora do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, RS, e Pesquisadora no Núcleo de Educação a Distância (NEaD) do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação, Psicologia da Educação pela Université Catholique de Louvain, Bélgica (UCL).

** Professora do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria, RS, e do Programa de Pós-graduação, Ensino Científico e Tecnológico, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Santo Ângelo. Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).



Estudos referentes a âncoras de carreira foram desenvolvidos por diversos autores, principalmente envolvendo estudantes do ensino superior. Lemos et al. (2007) investigaram a relação entre inclinações profissionais e atitudes em relação à carreira profissional de estudantes, de diversos cursos, de uma universidade de São Paulo. Constataram que, para os participantes da pesquisa, as âncoras de carreira estão associadas a diferentes atitudes em relação à sua trajetória profissional e à maneira como concebem, pensam e atuam em suas carreiras.

Uma pesquisa desenvolvida nos anos 2007 e 2008, com estudantes de Administração, mostra que a âncora ‘estilo de vida’ foi opção principal com alta incidência estatística nos dois anos consecutivos de observação (GOMES et al., 2011). Um estudo longitudinal, desenvolvido por Kilimnik et al. (2008), com doze profissionais, mestrandos em Administração, mostrou que a âncora ‘estilo de vida’ foi a mais frequentemente enfatizada nas duas aplicações do *Inventário de Âncoras de Carreiras*, de Edgar Schein. Os autores observaram que as principais âncoras diagnosticadas tendem a se manter ao longo do tempo, sendo que, em alguns casos, as posições das âncoras secundárias podem se inverter, passando para o primeiro plano. Verificaram também a reconfiguração das âncoras associadas à transição de carreira.

Peçanha et al. (2011) desenvolveram um estudo com 183 estudantes do curso de Gestão de Pessoas de uma universidade paulista e constataram que, no grupo feminino, a âncora mais presente é ‘estilo de vida’, seguida de ‘segurança e estabilidade’. Já, entre os participantes do sexo masculino, essa relação se inverteu. Uma possível explicação indicada pelos autores é que o número de respondentes do sexo masculino foi pequeno em relação ao número absoluto da pesquisa. Além disso, como os dados foram coletados apenas em um curso, os resultados não podem ser generalizados. Magalhães, Oliveira e Heizer (2012) investigaram modelos e âncoras de carreira com 122 estudantes de Pós-graduação em Administração, de duas instituições da cidade de Belo Horizonte. Constataram que todas as âncoras, descritas por Schein (1996), foram mencionadas pelos participantes e que ‘competência técnica e funcional’ foi a âncora que obteve o número mais elevado.

Na busca realizada no *site* indexado SCIELO, utilizando-se o descritor âncoras de carreira, não foi localizado nenhum estudo que envolve professores da educação básica. Em vista disso, percebeu-se a possibilidade de identificar as âncoras de carreira com esse grupo, considerando-se que a opção profissional tem vínculo com valores e atitudes construídos em período anterior ao da escolha do curso universitário. Considera-se também que, na carreira



profissional, há um processo de amadurecimento no qual a experiência permite conhecer talentos, motivos e valores pessoais. Desse modo, no contexto de formação continuada de professores, juntamente com outras atividades, foi proposta a oficina denominada Âncoras de Carreira com o objetivo de identificar as variáveis motivacionais desses profissionais e estabelecer possíveis relações com sua formação e atuação docente.

O presente artigo insere-se na linha Espaço de Formação, Saberes e Práticas Docentes, Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Docência – FORPRODOC, cadastrado no CNPq. O aporte teórico está estruturado em três tópicos inter-relacionados: considerações acerca da formação e atuação docente; descrição das âncoras de carreira e aspectos sociopsicológicos necessários à compreensão do tema em questão. Na sequência, é descrita a metodologia do trabalho, bem como os resultados e discussão. Por último, apresentam-se as considerações finais do estudo e as referências utilizadas.

2 Referencial teórico

2.1 Considerações acerca da formação e atuação docente

No que se refere à formação de professores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394, em seu artigo 61, dá ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática, mediante a capacitação em serviço. Destaca o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e recomenda os princípios metodológicos que devem orientar os currículos e as propostas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 1996).

Na relação teoria e prática, a comunicação de conhecimento e da ação é entendida por Sacristán (1999) não como uma relação direta entre conhecimento e a investigação pedagógica, mas num campo de múltiplas influências. O autor declara que a prática educativa é uma prática histórica e social, elaborada a partir do contexto sociocultural em que ela acontece e não a partir do conhecimento científico. Desse modo, o desenvolvimento profissional e a atuação docente devem contemplar aspectos relativos à melhoria das condições de aprendizagem e das relações de sala de aula; exige que o professor seja participante ativo no desenvolvimento do currículo, nas alterações e condições da escola e das mudanças do contexto extraescolar.



Estudos apontam que os professores precisam ser apoiados e envolvidos na construção de novas estratégias pedagógicas, para atender às exigências educacionais. Disso decorre a compreensão de currículo escolar dinâmico, em que os docentes passam a ser agentes da construção curricular. Esse procedimento rompe com o trabalho individual, porque exige interação e planejamento coletivo (REIS et al., 2011; NÓVOA, 2004). Para enfrentar os desafios da docência, Nóvoa (1995) parte da premissa de que a formação docente deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, o pensamento autônomo e a autoformação. Esses aspectos atribuem autonomia à pessoa para decidir a respeito de sua profissão e aumenta a harmonia entre as pessoas, ajudando no seu desenvolvimento, como enfatiza a literatura referente a âncoras de carreira, utilizada neste estudo (SCHEIN, 1996).

A identidade profissional é também uma dimensão que compõe o espectro das âncoras de carreira. No campo da formação docente, Pimenta, (2005, p.18) observa que a identidade “é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, portanto não é um dado estável ou imutável. No entendimento dessa autora, a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão dos significados, das tradições e das práticas que têm significado cultural. A identidade profissional se constrói também nas relações teoria e prática, nos significados que o professor atribui à atividade docente, a partir de sua história, de sua visão de mundo e dos valores que balizam sua vida.

Nóvoa (2004, p.45) entende que a pessoa se constitui professor “não por vocação ou por herança, mas nas relações que estabelece na dinâmica do seu meio social, em toda a sua história pessoal, como, por exemplo, a sua vivência social geral e no seio familiar, no ambiente escolar ou no exercício profissional”. O autor acentua que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, ou seja, existe a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Para isso, é necessário promover novos modos de organização da profissão, modificando algumas tradições.

No entendimento desse autor, a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas são novos modos de organizar a docência. Esses novos modos não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas pelo diálogo entre os discursos e as práticas. Para reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, é necessário construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Assim, a aprendizagem, ao



longo da vida, justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão (NÓVOA, 2009).

Marcelo García (1999) reforça a importância de enfatizar o aspecto *continuum* ao modo de conceber a formação de professores. Enquanto continuidade, a formação é uma ação dinâmica que se inicia na universidade e se prolonga ao longo da vida. Entre os princípios voltados à formação de professores, descritos por este autor, destacam-se: a formação contínua e permanente; a formação que estimula o processo de mudanças; a posição da escola como *locus* formativo e a atenção à autoformação. Além de dominar os conteúdos, o professor precisa saber ensinar e, para isso, é necessário integrar os conteúdos curriculares e a formação pedagógica. Por último, oportunizar ao professor o questionamento acerca de suas crenças e atuação profissional.

Tardif (2000, 2004) coloca no cerne da prática profissional e da profissionalização a questão epistemológica, uma vez que, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo. Este autor atribui à noção de ‘saber’ um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades ou aptidões e as atitudes. Salienta que o sentido amplo de *saber* reflete o que os próprios profissionais dizem a respeito de seus próprios saberes profissionais. A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar os saberes subjacentes para compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. A epistemologia também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

2.2 Âncoras de carreira

Na década de noventa, Edgar Schein (1996) desenvolveu as chamadas *Career Anchors*. Traduzido para o português como âncoras de carreira ou inclinações profissionais, correspondem à autoimagem do indivíduo em termos profissionais, relacionando-se, portanto, ao sentimento de identidade profissional. Trata-se da motivação pessoal em permanecer em um determinado espaço de trabalho com possibilidades de desenvolver-se enquanto pessoa e realizar-se profissionalmente.

Segundo Schein (1996), as inclinações profissionais estão descritas em oito âncoras: competência técnica/funcional (TF); competência para gerência geral (AG);



autonomia/independência (AI); segurança/estabilidade (SE); criatividade empreendedora (CE); serviço/dedicação a uma causa (VS); desafio puro (PD) e estilo de vida (EV).

O questionário Âncoras de Carreira é um inventário que auxilia na percepção, na análise e na tomada de decisões relacionadas à vida profissional. O mapeamento dos principais valores permite relacioná-los com as escolhas profissionais. Não se trata de um teste psicológico; contudo, a fundamentação teórica proposta por Schein (1996; 2009) permite a identificação das principais características do perfil profissional. É um instrumento utilizado como base em inúmeras investigações relacionadas às inclinações profissionais, cultura organizacional, identidade profissional, qualidade de vida no trabalho, entre outros.

Tendo-se presente que a identidade profissional e a qualidade de vida no trabalho estão intimamente ligadas à trajetória do indivíduo e aos aspectos que balizam o seu desenvolvimento, discorre-se acerca das teorias da psicologia individual e psicossocial na seção seguinte.

2.3 Aspectos sociopsicológicos relativos ao tema âncoras de carreira

Tendo em vista que uma das âncoras de carreira é ‘estilo de vida’, busca-se fundamentar este conceito na psicologia individual de Adler (1967), que creditava nas motivações subjetivas dos indivíduos e na importância da posição percebida pelas pessoas na sociedade.

Desde a infância, cada indivíduo desenvolve objetivos específicos de vida, que funcionam como centro de realização, influenciados por experiências pessoais, valores, atitudes e personalidade. Esses objetivos são formulados quando a criança procura formas de compensação de sentimentos de inferioridade, insegurança e desamparo num mundo adulto (ADLER, 1967; FADIMAN; FRAGER, 1986). Assim, os traços de caráter necessários para atingi-los não são nem inatos nem imutáveis, sendo adotados como facetas essenciais na direção dos objetivos do indivíduo. O autor entende que a personalidade se molda com a matéria-prima da hereditariedade e da experiência vivida (ADLER, 1967). As contribuições da psicologia individual, desenvolvidas por Adler, incluem a ênfase nos determinantes sociais do comportamento (interesse social), o conceito de *self* criativo, a ênfase na singularidade da personalidade e a consciência como centro da personalidade.

Nas palavras de Hall, Lindzey e Campbell (2000), Adler considerou que a meta final de todos os seres humanos era a busca da superioridade. Com isso, entendia como busca inata



da própria vida que o ser humano viesse a transcender de um estágio de desenvolvimento para o próximo e, assim, sucessivamente. Dito em outras palavras, superioridade corresponde à transcendência de estágios e/ou ciclos para uma etapa mais avançada. Ainda, segundo esses autores, a tendência ao crescimento está relacionada com os sentimentos de inferioridade ou senso de incompletude e é capaz de levar à perfeição, meta final da vida. A meta da superioridade tem suas raízes no processo evolutivo de adaptação contínua ao meio ambiente.

Assim, como a busca pela superioridade, Adler reconheceu o interesse social como inato. “O interesse social é a verdadeira e inevitável compensação de todas as fraquezas naturais dos seres humanos” (ADLER, 1929, p.31, apud HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p.211). Entretanto, como qualquer outra aptidão natural, essa pré-disposição não aparece espontaneamente, mas é favorecida pela educação. A pessoa está inserida em um contexto social desde o primeiro dia de vida. Ao observar a relação mãe e bebê, percebe-se que a mesma envolve contínua capacidade de cooperação, do mesmo modo que a criança está envolvida em uma rede de relações interpessoais que determinará sua personalidade e influenciará respostas para a busca da superioridade (ADLER, 1967; FADIMAN; FRAGER, 1986).

A psicologia adleriana está orientada para o ego. De maneira geral, os humanos têm consciência de sua inferioridade, das metas que buscam e de como são capazes de planejar suas ações para alcançar a autorrealização.

Os conceitos de *self* criador e de apercepção, definidos por Adler (1967), estão relacionados com a âncora de carreira ‘serviço e dedicação a uma causa’ (VS). A apercepção se refere à percepção, envolvendo uma interpretação subjetiva do que é percebido. É a concepção que cada indivíduo desenvolve de si mesmo e do mundo, dentro de um estilo de vida, pois a visão de mundo de uma pessoa é que determina seu comportamento. Entretanto, nossos sentidos não percebem fatos reais, mas apenas imagens subjetivas deles, como se fosse um reflexo do mundo externo. Por isso, determinado estímulo, como o medo, pode autorreforçar a leitura que se faz do ambiente. Dessa forma, uma pessoa medrosa perceberá ameaças no meio ambiente, reforçando a crença de que o ambiente é ameaçador. O *self* criador consiste no ‘fermento’ que age sobre os fatos e os transformam em uma personalidade que é subjetiva, dinâmica, unificada, pessoal e única em seu estilo. O processo de formação de um objetivo de vida, estilo de vida e esquema de apercepção é essencialmente um ato criativo (ADLER, 1967; FADIMAN; FRAGER, 1986).



O interesse social e o desenvolvimento do comportamento cooperativo são características fundamentais na teoria desse autor. Adler (1967) acreditava que, somente por meio da cooperação social, pode-se superar o sentimento de inferioridade. Ele escreveu que o trabalho desenvolvido por grandes gênios sempre teve uma orientação social. Por outro lado, a falta de cooperação e um conseqüente sentimento de inadequação são as raízes de todo estilo de vida neurótico ou inadaptado.

O tema âncoras de carreira também encontra respaldo na teoria psicossocial, descrita por Erikson (1998), mais especificamente, nos estágios finais do desenvolvimento humano. Do ponto de vista desta teoria, o desenvolvimento psicossocial se dá em oito estágios. Os quatro primeiros estágios correspondem ao período de bebê e da infância, seguido da adolescência, e os três últimos, aos anos da idade adulta e à velhice. Cada estágio, descrito por Erikson (1998), é atravessado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma negativa. O núcleo de cada estágio é caracterizado por uma crise básica em que as conseqüências se farão sentir também em níveis posteriores. De acordo com Shaffer (2005), Erikson traçou uma perspectiva do desenvolvimento, tendo presente aspectos de cunho biológico, individual e social.

A teoria psicossocial enfatiza os conceitos de identidade e de crise. Erikson (1998) explica que a formação da identidade se inicia nos primeiros quatro estágios, mas se estabelece no quinto estágio, que corresponde à adolescência. Esse senso de identidade evolui e influencia os últimos três estágios e a forma como é resolvida a crise que marca cada estágio do desenvolvimento humano, é determinante para resolver os conflitos na vida futura (ERIKSON, 1998; FERREIRA; RIES, 2005; SHAFFER, 2005; WOODWARD, 2000).

Após a adolescência, o estágio denominado idade adulta jovem, é marcado pela intimidade versus isolamento. Nesse momento, o interesse, além de profissional, gravita em torno da construção de relações profundas e duradouras, podendo vivenciar momentos de grande intimidade e entrega afetiva. Caso, neste período, ocorra uma decepção, a tendência do indivíduo será o isolamento temporário ou duradouro (ERIKSON, 1998; FERREIRA; RIES, 2005).

O sétimo estágio, denominado idade adulta, tem como característica básica a generatividade versus estagnação (ERIKSON, 1998). O estágio da generatividade (palavra usada como sinônimo de produtividade) se caracteriza pela realização de valiosas contribuições e dedicação social, bem como pelo interesse com o conforto físico e material. A



ideia-síntese deste estágio é “cuidado”, consigo mesmo, com os outros, com a sociedade e a natureza, características próprias de uma personalidade adulta.

Por último, Erikson (1998) descreve o estágio denominado velhice, que tem como característica a integridade versus a desesperança, cuja palavra-chave é “sabedoria”. Se o envelhecimento ocorre com sentimento de produtividade e valorização do que foi vivido, sem arrependimentos e lamentações sobre oportunidades perdidas ou erros cometidos, haverá integridade e ganhos; do contrário, um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de começar de novo trará tristeza e desesperança (ERIKSON, 1998; SHAFFER, 2005).

Se por um lado Erikson traçou uma perspectiva do desenvolvimento, tendo presente aspectos de cunho biológico, individual e social, Adler compreende cada pessoa como uma totalidade integrada dentro de um sistema social. Portanto, a ênfase da abordagem teórica dos dois autores volta-se ao mesmo foco da âncora de carreira ‘serviço e dedicação a uma causa’. Pode-se observar que o interesse social está ligado a um senso de comunidade, de cooperação e preocupação com os outros. Cabe ainda destacar que, conforme Fadiman e Frager (1986), Adler tornou-se ativo no campo da educação, especialmente quanto à formação de professores, pois acreditava ser de extrema importância trabalhar com aqueles que formam a mente e o caráter dos jovens.

3 Metodologia

Participaram da oficina Âncoras de Carreira 79 professores da educação básica, de ambos os sexos, com idade superior a 20 anos, que atuam em nove escolas do município de Nova Palma, RS. Situado na parte central do Estado, na 4ª Região de Imigração Italiana, o município tem aproximadamente 7000 habitantes. Como consequência dessa composição, a comunidade tem uma tradição religiosa católica que, ainda, é dinamizadora e organizadora das atividades sociais e instituições locais (VESTENA; SEPEL; LORETO, 2015).

Quanto à formação profissional todos possuem curso superior nas seguintes áreas: Pedagogia (31); Letras Inglês-Português (12); Matemática (8); Educação Física (8); Geografia (7); Ciências Biológicas (7); Artes (2); História (2), Filosofia (1); Química e Física (1). No que se refere à formação de pós-graduação, treze possuem especialização em Psicopedagogia; três, em Gestão/Orientação Educacional, e um, em Estatística.

Entre os 79 participantes, 26 professores têm até dez anos de serviço no magistério; 20 professores, entre onze e vinte anos; 24 professores, entre vinte e um e trinta anos; e 9



professores, acima de trinta anos. Do total dos participantes, apenas seis atuam na educação infantil, sendo que os demais atuam no ensino fundamental e/ou médio.

A oficina Âncoras de Carreira, com quatro horas de duração, foi desenvolvida concomitante a outras três oficinas pedagógicas, num sistema de rodízio. Para isso, os professores foram organizados em grupos, em torno de 20 participantes, observando-se o critério de nível de ensino e área de atuação. Utilizou-se uma metodologia teórico-prática, com exposição dialogada e atividade individual com abordagem dos seguintes temas: o trabalho, planejamento de carreira e metodologia; inventário pessoal e âncoras de carreira.

Para a coleta de dados, foi utilizado o questionário elaborado por Schein (1996), denominado *Inventário de Âncoras de Carreira*. Este instrumento é composto por 40 questões, apresentadas na escala Lickert de seis pontos, onde: 1, se a afirmação nunca é verdadeira; 2 ou 3, se a afirmação é verdadeira ocasionalmente; 4 ou 5, se a afirmação é verdadeira com frequência; 6, se a afirmação é sempre verdadeira.

Após o preenchimento do questionário, o respondente localiza os itens com pontuação mais alta, escolhe três itens que lhe parecem mais verdadeiros e adiciona quatro pontos a cada um destes itens. Na sequência, transfere todos os números para a Folha de Pontos, soma as colunas para obter a média da pontuação das oito âncoras. É indicado selecionar as três âncoras de maior pontuação, classificando-as como primeira, segunda e terceira âncora. Por meio da descrição combinada das três âncoras, são identificadas as inclinações profissionais do sujeito. Essa média é resultante da autoavaliação do respondente e demonstra a importância que o item tem para ele.

4 Resultados e discussão

Nesta seção, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa, fazendo-se a análise das três âncoras que obtiveram pontuação mais elevada. A âncora *serviço e dedicação a uma causa* foi identificada como primeira e segunda âncoras e, como terceira, 'estilo de vida', conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Demonstrativo da frequência e percentual por âncora de carreira

Âncoras de Carreira	Primeira âncora		Segunda âncora		Terceira âncora	
	F	%	F	%	F	%
Serviço/dedicação a uma causa	45	57,0	29	36,7	08	10,1
Estilo de vida	12	15,1	16	20,3	27	34,2
Segurança/ estabilidade	15	19,0	22	28,0	18	22,8
Autonomia/ independência	07	8,9	04	5,0	05	6,3
Desafio puro	00	-	06	7,6	09	11,4
Competência técnica funcional	00	-	02	2,4	12	15,2
Criatividade empreendedora	00	-	00	-	00	-
Competência para a gerência geral	00	-	00	-	00	-
TOTAL	79	100	79	100	79	100

Fonte: Benites e Boer, 2014.

4.1 Análise da âncora de carreira ‘serviço e dedicação a uma causa’ (VS)

Inicialmente, observa-se que a âncora de carreira ‘serviço e dedicação a uma causa’ (VS) foi predominante em todos os grupos de participantes. Segundo Schein (1996), a particularidade dessa âncora está em solucionar problemas ambientais, melhorar a harmonia entre pessoas, ajudar os outros, melhorar a segurança das pessoas, enfim, tornar o mundo um lugar melhor para se viver. Estudos realizados por Schein (1996) mostram que os profissionais situados nessa âncora apresentam um forte comprometimento com a causa da vida. O trabalho consiste em influenciar sua organização ou atividade social na direção de seus valores. Seu sucesso não se baseia apenas no fato de ter dinheiro, mas atingir posições com maior influência, para que possa operar com mais autonomia a realização de sua causa na sociedade ou na organização. Busca sempre ter reconhecimento e apoio tanto pelos seus companheiros de trabalho quanto pelos superiores.

Relacionando o perfil da âncora ‘serviço e dedicação a uma causa’ com a profissão de professor, a análise que se faz aqui é de que, na concepção desses profissionais, o magistério ainda está vinculado ao cumprimento de uma missão quase filantrópica, de abnegação e renúncia. Essas características humanísticas são importantes como referências de uma sociedade mais solidária e estão implícitas nos processos de formação e nas práticas pedagógicas, mais especificamente nos profissionais que atuam diretamente com crianças.



Dedicar-se a uma causa dá sentido e valor à própria existência, sendo louváveis aqueles que trazem tais características, pois contribuem significativamente com o lado humano das Instituições. Contudo, quando o indivíduo apresenta essa âncora em primeiro lugar, é significativo analisar a segunda e terceira âncoras, pois estas devem necessariamente apresentar valores que permitam equilibrar suas necessidades pessoais e características de autovalorização. Quando, na segunda âncora, também predomina serviço e dedicação a uma causa, há tendência à supervalorização do trabalho em detrimento do desenvolvimento intrapessoal. Cabe observar que, no grupo de participantes com formação em Pedagogia, a segunda âncora também é serviço e dedicação a uma causa. Isso reforça a ideia de cumprimento da missão docente.

Normalmente, a âncora ‘serviço e dedicação a uma causa’ pode estar associada à entrega profissional sem restrições. Muitos professores, especialmente os da educação infantil, consideram essa característica na intrínseca atuação docente e inerente à afetividade. Contudo, a dedicação e a afetividade, no contexto da formação humana, não podem ser sinônimos de entrega sem restrições, porque afetividade com maturidade implica auxiliar o crescimento do ser humano de forma construtiva, impondo regras e limitações. Ao contrário, a afetividade imatura satisfaz uma dimensão pessoal de quem a manifesta e se traduz em agradar o outro, infantilizando-o, independente da idade cronológica. Isso demonstra que as relações humanas nem sempre são humanizadoras.

Apesar da complexidade conceitual, a afetividade é um pressuposto teórico significativo a ser desenvolvido nessa âncora, em função da dimensão relevante nas inter-relações humanas. Na perspectiva walloniana, segundo Dér (2004, p.61), “a afetividade é o conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar quando o homem é atingido e afeta o mundo que o rodeia”. Nessa mesma direção, Romero (2003, p.7) afirma que a afetividade “[...] é uma dimensão da existência, que abrange todas as formas que possam afetar subjetivamente o ser humano em sua relação com o mundo”. Esses conceitos demonstram que a dimensão afetiva está presente na escola, porque está inserida nas práticas pedagógicas, regulares e cotidianas, por anos a fio, contribuindo de forma positiva ou não para a estruturação de seres que constituirão a base de uma nova sociedade.

Os estudos de Sabino (2012) trazem como propósito a articulação do diálogo entre o conhecimento e o afeto na educação. A autora afirma que as questões emergentes não dizem respeito ao amor pela profissão, à função amorosa delegada à prática docente, mas à abordagem da afetividade, como dimensão formadora do ser humano. Destaca que, numa



sociedade inclusiva, que se diz aberta à diversidade, o elo entre essas duas dimensões precisa assumir uma perspectiva epistemológica.

No âmbito educacional, a afetividade não pode ser considerada apenas como um pressuposto teórico relevante, é fundamental correlacioná-la às práticas metodológicas, como competência primordial dos professores, evidenciada na regularidade das práticas pedagógicas cotidianas. Em função disso, há necessidade de repensar a formação de professores e fomentar, nos programas, a compreensão do afeto aliado à competência técnico-científica, como fio condutor nas práticas educativas. Quando se sugere inserir a afetividade nos programas de formação, não se trata de discutir as implicações teóricas dessa dimensão afetiva na formação dos educandos. Trata-se, sobretudo de oportunizar a autoformação do acadêmico.

4.2 Análise da âncora de carreira ‘estilo de vida’ (EV)

O que move as pessoas da âncora de carreira ‘estilo de vida’ (EV) é a integração da carreira com suas necessidades individuais, sociais e familiares. Geralmente, são competentes e valorizam a carreira, mas não abrem mão de outras necessidades pessoais, procuram a integração de ambas. A pessoa prefere a flexibilidade, acima de tudo, e busca mais uma atitude organizacional do que propriamente um programa específico – uma atitude que reflita respeito pelos interesses pessoais e familiares. Sucesso tem uma conotação mais ampla do que simplesmente sucesso na carreira, pois a identidade está vinculada ao modo de vida como um todo.

De acordo com a teoria adleriana, todas as pessoas têm a mesma meta, que é a superioridade; entretanto, é no comportamento que se origina o estilo de vida. O estilo de vida é formado em tenra idade, por volta dos quatro ou cinco anos. A partir de então, as experiências são metabolizadas e utilizadas segundo esse estilo único, definindo e criando metas e os meios de alcançá-las (ADLER, 1967).

Embora, inicialmente, Adler (1967) explicasse que o determinante do estilo de vida de uma pessoa são suas inferioridades, posteriormente acrescenta o conceito de *self* criativo para justificar a construção da personalidade, por meio da hereditariedade e da experiência. A forma de experienciar e interpretar as impressões do ambiente, somadas às capacidades herdadas, constituiu o *self* criativo, que possibilita ao ser humano agir no mundo de modo único, singular, dando significado à vida.



Quanto ao estilo de vida, o autor enfatiza a necessidade de analisar cada indivíduo como um todo unificado. Adler (1967) considera que o estilo de vida define os processos de adaptação e integração com a vida em geral, pois a psicologia individual desenvolveu-se a partir do esforço para compreender o misterioso poder criador da vida, o qual se expressa no desejo humano de desenvolver-se, de lutar e autorrealizar-se. Esse poder criativo se expressa na luta por um objetivo em que o movimento corporal e psíquico é feito para cooperar. Estudar movimentos corporais e condições mentais, de forma abstrata, sem relação com um todo individual, não faz sentido na abordagem adleriana do tema (FADIMAN; FRAGER, 1986; FRIEDMAN; SCHUSTACK, 2004).

No atual contexto social, a âncora estilo de vida não pode ser considerada apenas reflexo de atitudes voltadas aos interesses familiares, visto que, das mudanças psicossociais, emerge um novo tipo de cidadão.

5 Considerações finais

Identificar as variáveis motivacionais de professores da educação básica e estabelecer possíveis relações com sua formação e atuação docente se constituiu no objetivo da oficina pedagógica denominada Âncoras de Carreira, relatada neste artigo. A análise dos resultados apontou ‘serviço e dedicação a uma causa’ como primeira e segunda âncoras e, como terceira, ‘estilo de vida’.

A âncora ‘serviço e dedicação a uma causa’, predominante no grupo de participantes, indica tendência à supervalorização do trabalho em detrimento do desenvolvimento intrapessoal. Existem particularidades relacionadas a solucionar problemas, melhorar a harmonia entre as pessoas, ajudar os outros, tornando o mundo um lugar melhor para se viver. Possivelmente, os participantes do estudo procuraram o magistério, porque as instituições educacionais possibilitam exercer influências, respeitando os valores pessoais.

Essa constatação está coerente com a âncora ‘estilo de vida’, em que os indivíduos colocam, como prioridade, a integração do trabalho com suas necessidades individuais, sociais e familiares. No entanto, esta âncora não se restringe apenas às questões que envolvem aspectos familiares, pois, por meio do cenário social vigente, revela-se, nos protagonistas da atualidade, uma nova possibilidade de cidadania.

As âncoras ‘segurança e estabilidade’, ‘desafio puro e autonomia’ e ‘independência’, apesar de serem importantes na constituição profissional do indivíduo, foram pouco citadas



pelos professores. Do mesmo modo, as âncoras ‘competência para a gerência’ e ‘criatividade empreendedora’ não foram indicadas no estudo. Com base nessas constatações, é razoável afirmar que, sendo tão presentes as âncoras ‘serviço e dedicação a uma causa’ e ‘estilo de vida’, âncoras que requerem autonomia, empreendedorismo, criatividade e liderança do sujeito fiquem encobertas. Também, parece haver relação com o fato de que, nas últimas décadas, a escola, apesar de sua importância, não tenha respondido às expectativas e necessidades da sociedade brasileira.

Portanto, é possível inferir que os resultados deste estudo podem também ser identificados em outros grupos de professores, mas não é possível fazer generalizações, tendo em vista suas limitações. Evidencia-se, para pesquisas futuras, a necessidade de se fazer coleta de dados, utilizando-se outros procedimentos metodológicos, como a entrevista em profundidade. Isso possibilitaria verificar se a realidade guarda semelhanças com aquela identificada na aplicação do questionário utilizado neste estudo.

MAPPING CAREER ANCHORS AMONG BASIC EDUCATION TEACHERS: POSSIBLE EFFECTS ON TRAINING AND PERFORMANCE

Abstract: This paper analyzes the results of an educational workshop that focused on career anchors. The participants included 79 basic education teachers who work in the municipality of Palma Nova, which is located in the state of Rio Grande do Sul. The study was developed within the continuing education framework from 2013 to 2014 by means of a university-school partnership. Data were collected through a questionnaire developed by Schein (1996), which is known as *Inventory of Career Anchors*. Such a questionnaire aimed at mapping eight anchors or professional choices. Among the career anchors identified, *service and dedication to a cause* was the first as well as the second anchor in all groups analyzed, and *lifestyle* was the third one. The analysis of the first and second anchors, according to these professionals’ beliefs, shows that the profession of teaching is still associated with the idea of fulfilling a philanthropic mission, self-sacrifice and relinquishment.

Keywords: Career Anchors. Teaching profession. Basic education.

Referências

ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DÉR, L. C. S. A constituição da pessoa: dimensão afetiva. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

ERIKSON, E. H. **O ciclo de vida completo**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FADIMAN, J.; FRAGER, R. **Teorias da personalidade**. Tradução de Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. São Paulo: HARBRA, 1986.

FERREIRA, B. W. ; RIES, B. E. Desenvolvimento psicossocial: Erik Erikson. In: _____. (Orgs.). **Psicologia e educação: desenvolvimento humano**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 97 – 118.

FRIEDMAN, H. S. ; SCHUSTACK, M. W. **Teorias da personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna**. Tradução Beth Honorato. 2. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

GOMES, D. F. N. et al. Entre a âncora de carreira e a escolha profissional: análise das primeiras definições de carreira dos formandos do curso de Administração em São Paulo. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, Ano IX, v. 26, n.1, p. 15-28, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/7558>> . Acesso em: 16 abr. 2015.

HALL, C.S. ; LINDZEY, G. ; CAMPBELL, J. B. **Teorias da personalidade**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KILIMNIK, Z. M. et al. Seriam as âncoras de carreira estáveis ou mutantes? Um estudo com profissionais de Administração em transição de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.9, n.1, jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902008000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 abr. 2015.

LEMOS. C. G. de et al. Referenciais de carreira e identidade profissional em estudantes universitários. **Psicologia Ciência e Profissão**, São Paulo, v.27, n.2, p. 208-223, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200004> . Acesso em: 16 abr. 2015.

MAGALHÃES, Y. T. de. ; OLIVEIRA, D. A. ; HEIZER, I. H. Modelos e âncoras de carreira: um estudo com estudantes de pós- graduação na área da Administração. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINSTRAÇÃO, 9. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <www.adm.convibra.com.br>. Acesso em: 15 maio 2015.



MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, M. Z. C.; GONSALVES, E. P.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.). **Currículo e contemporaneidade**: questões emergentes. Campinas, SP: Alínea, 2004.

PEÇANHA, L. C. N. et al. Âncoras de carreira e relações com estabilidade e qualidade de vida pessoal: um estudo com alunos do curso de Gestão de Pessoas. **ReCaPe- Revista de Carreiras e Pessoa**, São Paulo, v.1, n.2, p. 29-42, set/out/nov/dez, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/8880>> . Acesso em: 16 abr. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e sabers da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15 -60.

REIS, P. G. R. dos et al. Ligação escola-universidade: uma experiência de colaboração promotora do desenvolvimento profissional dos professores. In: GUIMARÃES, C. M. et. al. (Orgs.). **Formação e profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011, p. 60 -79.

ROMERO, E. **As formas da sensibilidade**: emoções e sentimentos na vida humana. 2. ed. São José dos Campos: Della Bídia, 2003.

SABINO, S. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente**: uma presença silenciosa. São Paulo: Paulinas, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 63 – 92.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. Tradução Cintia Regina Pemberton Cancussu. São Paulo: Pioneira Thomson. Learning, 2005.

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SCHEIN, E. H. **Identidade profissional**: como ajustar suas inclinações e suas opções de trabalho. Tradução Margarida D. Black. São Paulo: Nobel, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimento universitário: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Campinas, SP, n. 13, p. 5 – 24, jan./fev./mar./ abr. 2000.



VESTENA, R. F. ; SEPEL, L. M. N. ; LORETO, E. L. da S. Construção do heredograma da própria família: uma proposta interdisciplinar e contextualizada para o ensino médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 14, n. 1, p. 1-118, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.