

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**

ROGÉRIO TADEU DA SILVA

**Comprometimento com a própria carreira e com o processo de ensino:
pesquisa *survey* com professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico,
Técnico e Tecnológico**

São Paulo / SP

2016

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Adalberto Américo Fischmann
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Roberto Sbragia
Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Júnior
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

ROGÉRIO TADEU DA SILVA

**Comprometimento com a própria carreira e com o processo de ensino:
pesquisa *survey* com professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico,
Técnico e Tecnológico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Administração

Orientador: Prof. Dr. Joel Souza Dutra

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

**São Paulo / SP
2016**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial desse trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Silva, Rogério Tadeu da

Comprometimento com a própria carreira e com o processo de ensino: pesquisa survey com professores da carreira de magistério do ensino básico, técnico e tecnológico / Rogério Tadeu da Silva. – São Paulo, 2016.

166 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.

Orientador: Joel Souza Dutra.

1. Carreira profissional 2. Comprometimento organizacional 3. Planejamento educacional I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 658.409

A Deus, por tudo.

À minha família, que me ama, me apoiou e acreditou em mim.

Aos meus professores, que me guiaram nessa instigante jornada do aprender.

Aos estudantes, que confiam a mim uma parte de sua aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita bondade e misericórdia.

Ao Prof. Dr. Joel Souza Dutra, pela orientação, compreensão e apoio.

Aos professores da FEA/USP, que compartilham seus conhecimentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), pelas condições oferecidas a mim, tanto para minha formação quanto para a conclusão dessa pesquisa.

Aos professores do IFSP, pela presteza e participação voluntária na coleta de dados.

A todos os mestres que se esforçaram em propiciar um processo de ensino estimulante e marcante ao longo de minha formação escolar.

Aos amigos, que sempre incentivaram.

À família, que compreendeu as ausências e as angústias, além de todo apoio prestado e amor dispendido.

À Adriana, pelo amor para toda a vida, pela paciência, pelo apoio, pela cumplicidade, por toda ajuda e pelas maravilhosas filhas.

RESUMO

SILVA, Rogério Tadeu da. *Comprometimento com a própria carreira e com o processo de ensino: pesquisa survey com professores da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa investigou a influência do comprometimento com a carreira e do entrincheiramento na carreira no processo de ensino, mais especificamente, no esforço instrucional e no comprometimento com o preparo de aula, entre professores pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. A pesquisa tem como finalidade colaborar no desenvolvimento de escalas com as quais a realidade pode ser apreendida objetivamente, provendo informação para decisões e ações em Gestão de Pessoas. A pesquisa é do tipo *survey*. Os dados coletados foram tratados estatisticamente, realizando Análise Fatorial Exploratória e Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Quando a MEE foi inexecutável, aplicou-se Correlação e Regressão. As escalas de Comprometimento com a Carreira, de Carson e Bedeian (1994), e de Entincheiramento na Carreira, de Carson, Carson e Bedeian (1995), foram testadas em uma base de dados coletados de 105 professores e obtiveram resultados semelhantes aos de outros estudos. A pesquisa colabora com a validação de outra escala, Esforço Instrucional de Rowe (2008). Os resultados sobre a escala de Esforço Instrucional foram divergentes com o estudo original, sugerindo que a escala ainda pode ter outras dimensões e exigir mais testes. Também propõe e pré-testa uma nova escala, de Comprometimento com o Preparo de Aula, para validação de expressão. A validade de expressão foi assegurada, ou seja, a escala de Comprometimento com o Preparo de Aula pode ser submetida a testes mais abrangentes. A pesquisa identificou relação de influência entre os construtos Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula, em destaque, o poder preditivo da dimensão Identidade sobre todas as dimensões do construto Comprometimento com o Preparo de Aula. Concluiu-se que o potencial das escalas de Esforço Instrucional e Comprometimento com o Preparo de Aula no auxílio da gestão escolar justifica a continuidade de aprimoramento e testes dessas escalas. E que o processo de ensino, percebido como Entrada em uma Visão Sistêmica, precisa de mais estudos e maiores reflexões para que se garanta a oferta de ensino de qualidade.

Palavras-chave: Comprometimento com a Carreira. Entincheiramento na Carreira. Comprometimento com o Processo de Ensino.

ABSTRACT

SILVA, Rogério Tadeu da. *Career commitment and teaching process commitment: survey with teachers of Teaching Career in Basic, Technical and Technological Education*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This study investigated the influence of career commitment and entrenchment career in the teaching process, specifically in instructional effort and class preparation commitment, including teachers belonging to the Teaching Career in Basic Education, Technical and Technological Advice. The research aims to collaborate in the development of scales with which reality can be grasped objectively, providing information for decisions and actions in Human Resource Management. The research is a survey. The collected data were statistically analyzed by performing Exploratory Factor Analysis and Structural Equation Modeling (SEM). When the SEM was unachievable, applied Correlation and Regression. The Career Commitment scale, Carson and Bedeian (1994), and the Entrenchment Career scale, Carson, Carson and Bedeian (1995), were tested in a database collected from 105 teachers and obtained similar results to those of other studies. This research contributes to the validation of another scale, Instructional Effort, Rowe (2008). The results were conflicting with the original study about Instructional Effort scale, suggesting that the scale can also have other dimensions and require additional testing. It also proposes and pre-testing a new scale, Class Preparation Commitment, for expression validation. The validity of expression was guaranteed, so the Class Preparation Commitment scale may be subjected to more extensive testing. The research identified relationship of influence between the constructs Career Commitment and Class Preparation Commitment, highlighted the predictive power of Identity dimension on all dimensions of the construct Class Preparation Commitment. It was concluded that the potential of Instructional Effort scale and Class Preparation Commitment scale in helping the school justifies the continued enhancement and testing of these scales. And the educational process, perceived as Input in a Systemic View, needs further study and further reflection in order to guarantee the quality educational provision.

Keywords: Career Commitment. Entrenchment Career. Teaching Process Commitment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho Conceitual da Pesquisa	15
Figura 2 – Resultados do modelo de antecedentes e consequentes do Comprometimento com a Carreira de Aryee e Tan	31
Figura 3 - Imagem da matriz fatorial de Rowe (2008).....	85
Figura 4 – Modelo Conceitual: Comprometimento com a Carreira e Esforço Instrucional	94
Figura 5 - Modelo Conceitual: Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula	105
Figura 6 - MEE: Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula	106
Figura 7 – Modelo Conceitual: Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional	108
Figura 8 - Modelo Conceitual: Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula	110
Quadro 1 – Evolução do significado de carreira	20
Quadro 2 - Tipos de Tempo, segundo Hargreaves (1992)	39
Quadro 3 - Variáveis retiradas da Análise Fatorial	82
Quadro 4 - Rótulo dos quatro fatores dessa pesquisa.....	83
Quadro 5 - Comparação de fatores	86
Gráfico 1 - Ano de Nascimento	64
Gráfico 2 - Gênero	65
Gráfico 3 - Estado Civil	65
Gráfico 4 - Tem filhos?	66
Gráfico 5 - Já é aposentado?	67
Gráfico 6 - É egresso?	67
Gráfico 7 - Formação Acadêmica.....	68
Gráfico 8 - Ano de Conclusão do Doutorado	70
Gráfico 9 - Ano de ingresso na Rede Federal	71
Gráfico 10 - Ano de ingresso no IFSP.....	72
Gráfico 11 - Cursou nível técnico?	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escala de Comprometimento com a Carreira	75
Tabela 2 - Escala de Entrincheiramento na Carreira	76
Tabela 3 - Alpha de Cronbach para Comprometimento com a Carreira	78
Tabela 4 - Matriz Fatorial da Escala de Comprometimento com a Carreira no IFSP	79
Tabela 5 - Alpha de Cronbach para Entrincheiramento na Carreira	80
Tabela 6 - Matriz Fatorial da Escala de Entrincheiramento na Carreira no IFSP	81
Tabela 7 - Matriz Fatorial da Escala de Esforço Instrucional no IFSP	83
Tabela 8 - Médias e Desvio-Padrão da amostra - Escala de Esforço Instrucional....	88
Tabela 9 - Matriz Fatorial da Escala de Esforço Instrucional no IFSP, somente mestrado.....	89
Tabela 10 - Matriz Fatorial da escala proposta de Comprometimento com o Preparo de Aula no IFSP.....	91
Tabela 11 - Médias e Desvio-Padrão da amostra - Escala proposta de Comprometimento com o Preparo de Aula	92
Tabela 12 - Correlações: Identidade x Protetor	95
Tabela 13 - Regressões Identidade -> Protetor.....	95
Tabela 14 - Correlações: Identidade x Construtor	96
Tabela 15 - Regressão Identidade -> Construtor	96
Tabela 16 - Correlações: Planejamento x Construtor	97
Tabela 17 - Regressão: Planejamento -> Construtor	98
Tabela 18 - Correlações: Resiliência x Construtor	98
Tabela 19 - Regressão: Resiliência -> Construtor	99
Tabela 20 - Correlações: Planejamento x Encorajador	99
Tabela 21 - Correlações: Identidade x Técnico	100
Tabela 22 - Regressões: Identidade -> Técnico.....	101
Tabela 23 - Correlações: Planejamento x Técnico	102
Tabela 24 - Regressões: Planejamento -> Técnico.....	103
Tabela 25 - Correlações: Resiliência x Técnico.....	104
Tabela 26 - Regressão: Resiliência -> Técnico	104
Tabela 27 - Medidas de Ajuste (CC x PA).....	106
Tabela 28 - Correlações: Custos Emocionais x Protetor	109
Tabela 29 - Correlações: Limitação de Alternativas x Protetor	109
Tabela 30 - Correlações: Custos Emocionais x Afinidade	111
Tabela 31 - Regressão: Custos Emocionais -> Afinidade.....	111
Tabela 32 - Correlações: Custos Emocionais x Responsável	112
Tabela 33 - Regressões: Custos Emocionais -> Responsável	112
Tabela 34 - Correlações: Custos Emocionais x Facilitador	113
Tabela 35 - Regressão: Custos Emocionais -> Facilitador	114
Tabela 36 - Correlação: Investimentos x Facilitador.....	114
Tabela 37 - Correlações: Limitação de Alternativas x Facilitador	115
Tabela 38 - Regressão: Limitação de Alternativas -> Facilitador.....	116

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
1.1.	Justificativa.....	12
1.2.	Problema de Pesquisa.....	14
1.3.	Objetivos	14
1.3.1.	Objetivos específicos.....	16
1.4.	Hipóteses	16
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1.	Carreira	19
2.2.	Comprometimento nas Organizações.....	25
2.2.1.	Comprometimento Organizacional.....	25
2.2.2.	Comprometimento com a Carreira.....	29
2.2.3.	Entrincheiramento na Carreira.....	33
2.3.	Processo de ensino	35
2.3.1.	Preparo de Aula.....	38
2.3.2.	Esforço Instrucional	43
3.	MATERIAL E MÉTODO.....	45
3.1.	Caracterização da Pesquisa	46
3.2.	População e Amostra	47
3.3.	Instrumento de Coleta	50
3.4.	Procedimento de Coleta	53
3.5.	Técnicas de Tratamento dos Dados	54
3.5.1.	Análise Descritiva	55
3.5.2.	Análise Fatorial Exploratória	56
3.5.3.	Modelagem de Equações Estruturais	58
3.5.4.	Correlação.....	61
3.5.5.	Regressão.....	62
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
4.1.	Caracterização da amostra.....	63
4.1.1.	Percepções docentes	74
4.1.2.	Descrições a partir das escalas de Carreira	75
4.2.	Análise fatorial exploratória	76
4.2.1.	Escala de Comprometimento com a Carreira	77
4.2.2.	Escala de Entrincheiramento na Carreira	80
4.2.3.	Escala de Esforço Instrucional.....	82
4.2.4.	Escala de Comprometimento com o Preparo de Aula	90
4.3.	Análises Estatísticas.....	93
4.3.1.	Comprometimento com a Carreira e Esforço Instrucional.....	93
4.3.2.	Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula ..	105
4.3.3.	Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional.....	107
4.3.4.	Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula.....	110
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	117
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
6.1.	Implicações Teóricas	127
6.2.	Implicações Práticas.....	128
6.3.	Limitações	129
6.4.	Recomendações e sugestões para futuras pesquisas.....	130
	REFERÊNCIAS	133

APÊNDICES	143
-----------------	-----

1. INTRODUÇÃO

A carreira não pode ser pensada como se olhasse no espelho retrovisor, tomando como referência o passado (DUTRA, 2010b). É necessário pensar a carreira projetando o futuro: quais demandas surgirão e como elas poderão ser atendidas?

Foi a partir dessa proposição que algumas questões foram surgindo. A partir da percepção da carreira ter sido apropriada pelo indivíduo e pertencer cada vez menos às organizações, é possível que o trabalhador atenda objetivos organizacionais se sua carreira não depender diretamente do sucesso daquela empresa? Se o sucesso de um professor pode depender mais da ampliação de seu repertório e de sua maior erudição, que garantias uma escola tem de oferecer bom serviço educacional? Na pesquisa de Aryee e Tan (1992), a qualidade do trabalho não é, significativamente, explicada pelo comprometimento com a carreira. Ou seja, cada vez mais meu compromisso com minha carreira pode diminuir meu compromisso com as entregas feitas para a organização. Não se trata de não entregar ou fazer entregas ruins. Mas de não se fazer entregas do melhor possível, de se fazer entregas do aceitável, do razoável. Será que um professor não dedicará o melhor de si, por exemplo, para o desenvolvimento de uma pesquisa científica de seu interesse e dedicar apenas o mínimo necessário para o ensino?

Perguntas assim motivaram a busca por informações a respeito. A partir da vivência docente, algumas constatações chamaram mais atenção, corroborando com a suspeita de menor diálogo e negociação entre interesses pessoais e organizacionais.

Não se pretende esgotar o assunto, ou mesmo revelar toda a verdade, desnudar o objeto de estudo, ou ainda descobrir a solução para todos os casos.

Ao contrário, essa pesquisa é entendida como a primeira tarefa de um projeto maior e mais duradouro. O início de uma investigação que objetiva responder as muitas perguntas que surgiram e surgirão. Mesmo que parcialmente. Mas a descoberta

científica não é tão imediata quanto são os anseios por respostas rápidas e prontas. Ela requer tempo e dedicação. Em muitas publicações científicas, mais frequentemente nas das ciências sociais aplicadas, não é incomum que os pesquisadores proponham estudos longitudinais para observar o fenômeno por um prazo maior e ser possível garantir a condição conclusiva ou universal das descobertas publicadas.

Decidiu-se estudar algum aspecto relacionado à carreira docente. Essa pesquisa foi desenvolvida partindo da premissa de construção contínua e permanente do conhecimento. Buscou-se entender o construto de Comprometimento com a Carreira e verificá-lo na realidade mais próxima do pesquisador. Nessa busca preliminar, algumas possibilidades surgiram e resolveu-se fazer uma pesquisa *survey* para analisar a realidade de uma instituição pública de grande porte no Estado de São Paulo a partir da comparação dessas descobertas com aquelas apresentadas na literatura.

A expectativa é que se constate na realidade as regularidades apresentadas pela literatura até o presente. E que, também, surjam novas demandas para se desenvolver um projeto de pesquisa mais amplo.

1.1. Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela explícita necessidade das instituições públicas de educação profissional de atender às exigências do Ministério da Educação para promover uma educação que atenda às demandas sociais e respondam as transformações do mundo do trabalho. Logo, toda pesquisa que esclareça a ocorrência, ou não, desses atendimentos pode colaborar com informações que melhoraram os processos decisórios e que podem tornar as ações institucionais mais efetivas.

É reconhecido que o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem é central. Se a política de carreira docente for refletida visando oferecer condições aos professores no sentido de estimular maior comprometimento com a carreira e com o processo de ensino, a probabilidade de atendimento às exigências oficiais e às demandas sociais poderá ser maior. Nesse sentido, se constatada relações significativas entre os vínculos com a carreira docente e o aprimoramento do processo de ensino, a Política de Carreira Docente poderá se tornar uma preciosa estratégia gerencial para a materialização da finalidade maior de uma Instituição Pública de Ensino, que é atender plenamente suas obrigações legais e institucionais para com a sociedade no que se refere a oferta de educação de qualidade.

Ao observar o fenômeno para identificar a existência dessa relação, também se espera contribuir com a sociedade no sentido de pensar a estrutura de Planos de Carreira do Magistério Federal a partir dessas relações, adequando-os às finalidades da educação.

A pesquisa é relevante também por contribuir com a consolidação do construto Esforço Instrucional. A construção do conhecimento demanda cada vez mais colaboração e esforço coletivos. Com o acirramento da competitividade global, o aumento exponencial da população mundial, o maior consumo de recursos naturais finitos e a extraordinária evolução tecnológica, novos e mais complexos desafios se impuseram à sociedade. Para encontrar soluções que promovam desenvolvimento sustentável, na tripla perspectiva econômica, social e ambiental, o desenvolvimento científico requer colaboração entre os pesquisadores.

Além disso, como será apresentado ao longo dessa tese, é necessário chamar a atenção das pesquisas e das ações governamentais para os processos anteriores e posteriores à aula. Na ânsia de se buscar padrões de qualidade, aos poucos, o ensino foi reduzido à simplificações, ao forçado enquadramento em modelos prescritivos para sua realização, perdendo sua essência dinâmica, de processo que se pensa e se materializa antes, durante e depois, concomitantemente, em fluxo contínuo e dependente do tempo e das diversas e pouco previsíveis interações humanas. Pesquisar sobre o “Comprometimento com o Preparo de Aula” é uma tentativa de pensar o objeto de estudo a partir de um foco menos observado, menos

debatido pela comunidade científica. Essa menor importância dada aos estudos desse objeto não pode ser entendida como consequência de menor importância do próprio objeto. Talvez um desvio, uma desatenção. Afirmar que, por exemplo, preparar aula é algo insignificante, porque há poucos estudos, é incompatível com a essência da investigação científica. A Ciência busca, continuamente, respostas para os fenômenos vividos pela humanidade, por compreender que nem todas as conclusões são absolutamente definitivas e que podem surgir novas variáveis ou novas condições que exijam ou propiciem aprimoramento das pesquisas anteriores, modificando, portanto, as primeiras conclusões. Nesse caso, a pesquisa também se justifica por trazer algumas contribuições, algumas conjeturas, algumas boas perguntas para retomar a investigação sobre os processos anteriores ao momento da regência de aula.

Aquino (2009) pesquisou o trabalho docente não relacionado à regência de aula, em especial, sobre o preparo e a organização das aulas. A autora informa que esse é um aspecto do trabalho docente pouco explorado enquanto objeto de estudo nas pesquisas, sendo escassa literatura a respeito. Ou seja, há lacunas na literatura sobre o assunto e a pesquisa pretende diminuir a ausência de estudos sobre a atividade de preparação de aula.

1.2. Problema de Pesquisa

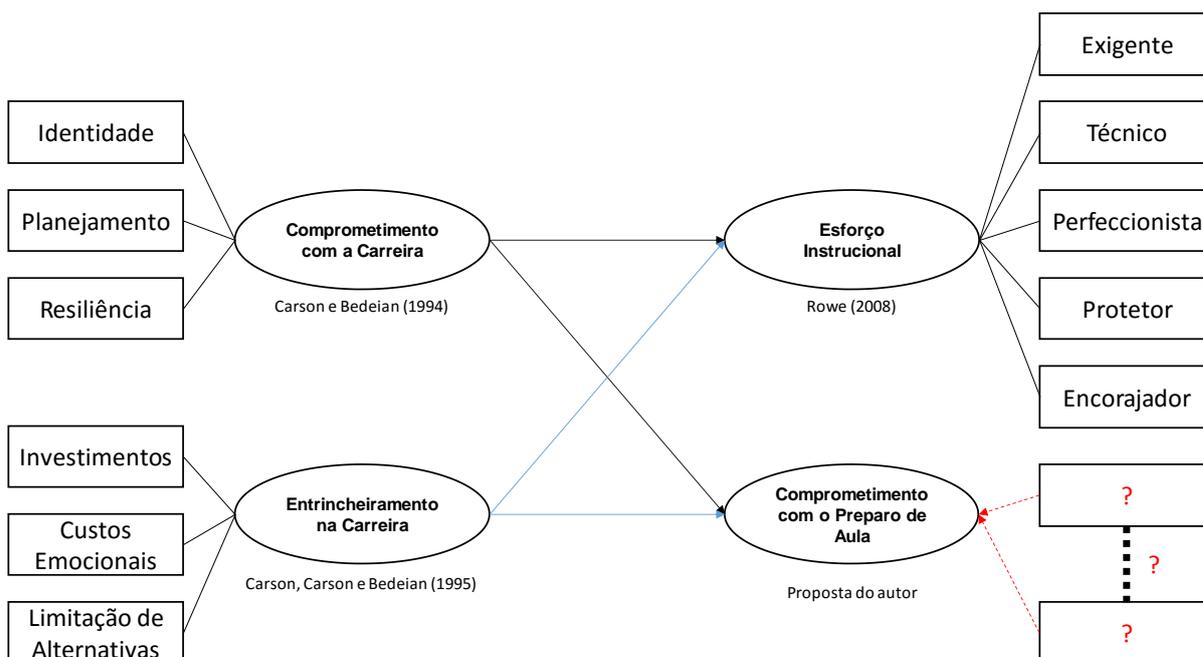
Quanto o comprometimento e o entrenchamento na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico influenciam o comprometimento dos professores de uma instituição pública de Educação Profissional e Tecnológica com o processo de ensino?

1.3. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é mensurar os vínculos percebidos pelos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) com a carreira docente, aplicando os instrumentos de investigação propostos na literatura de Comprometimento com a Carreira (CARSON; CARSON, 1994) e Entrincheiramento na Carreira (CARSON; CARSON; BEDEIAN, 1995). Também medir se esse vínculo influencia sua atuação no processo de ensino, mais especificamente, relacionado ao Esforço Instrucional (ROWE, 2008) e ao Comprometimento com o Preparo de Aula.

Nessa pesquisa *survey*, espera-se identificar as mesmas regularidades descritas em estudos que aplicaram os mesmos instrumentos, contribuindo, assim, com a validação dos mesmos e de suas escalas. Também estudar se o Comprometimento com o Preparo de Aula pode ser concebido como um construto. A Figura 1 ilustra o objetivo geral da pesquisa.

Figura 1 – Desenho Conceitual da Pesquisa



Fonte: elaborado pelo Autor.

Promover o melhor entendimento sobre essas relações, proverá à Administração Pública informações que podem aprimorar o processo educacional público a partir

da variável Carreira Docente, colaborando com o esforço de tornar o referido processo mais eficiente, eficaz e efetivo.

1.3.1. Objetivos específicos

Como objetivos específicos, a presente pesquisa tem:

- a) Comparar os resultados obtidos no IFSP com os apresentados na literatura, para ampliar o número de estudos que contribuem com a validação das escalas de Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento;
- b) Testar a escala de Esforço Instrucional para contribuir com seu entendimento e com o aprimoramento de sua elaboração;
- c) Propor uma escala de Comprometimento com o Preparo de Aula;
- d) Determinar as dimensões do comprometimento com a carreira e do entrincheiramento na carreira que elucidam o esforço instrucional;
- e) Descobrir se as dimensões do comprometimento com a carreira e do entrincheiramento na carreira influenciam o comprometimento com o preparo de aula.

1.4. Hipóteses

É possível pensar nas hipóteses que precisam ser analisadas e, se possível for, testadas, para o alcance dos objetivos específicos.

A primeira hipótese é de que as descobertas referentes ao Comprometimento com a Carreira e ao Entrincheiramento na Carreira dessa *survey*, que trata de um caso particular, serão convergentes ao que se apresenta na literatura, ou seja, ao realizar o tratamento estatístico nessa amostra particular de professores, serão encontrados

indicadores muito próximos daqueles obtidos em outras pesquisas que utilizaram as mesmas escalas.

A segunda hipótese é de que as dimensões observadas por Rowe (2008) para o construto Esforço Instrucional também serão observadas nessa pesquisa, colaborando com informações para futura validação dessa escala em pesquisa mais ampla.

A terceira hipótese é de que o Comprometimento com o Preparo de Aula pode ser um construto com dimensões identificáveis. Essa hipótese contempla o esforço de explorar a possibilidade do “Comprometimento com o Preparo de Aula” ser construto multidimensional e propor, a partir dessa exploração preliminar, uma escala com validade de expressão para ser, futuramente, testada e validada em pesquisas.

A quarta hipótese se divide em duas relações esperadas:

- a) Existe relação positiva entre Comprometimento com a Carreira e o Esforço Instrucional.
- b) Existe relação negativa entre Entrincheiramento na Carreira e o Esforço Instrucional.

E se espera analisar uma quinta hipótese: relação positiva entre Comprometimento com a Carreira e o Comprometimento com o Preparo de Aula e relação negativa entre Entrincheiramento na Carreira e o Comprometimento com o Preparo de Aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, são apresentados os fundamentos teóricos que fundamentam a pesquisa. A partir da revisão de literatura, são apresentados conceitos relacionados à Carreira, ao Comprometimento nos estudos organizacionais e ao Processo de Ensino. Também são apresentadas informações relacionadas ao trabalho docente oriundas de documentos oficiais e da legislação vigente.

2.1. Carreira

Consultando o dicionário, a palavra 'carreira' é de origem latina (HOUAISS, 2009). Sua expressão original, *carraria*, tem seus primeiros registros no ano de 1278 e significava "caminho para carros". Foi a partir do ano de 1679 que também passou a significar "profissão que oferece oportunidades de progresso ou em que há promoção".

Para Dutra (1996), a carreira é uma construção feita pela pessoa em conjunto com as organizações. Afinal, a materialização da carreira se dá predominantemente nos espaços que as organizações propiciam para a realização do trabalho humano.

Para Bendassolli (2009), a carreira compreende uma construção social, que se dá nos domínios individual e coletivo (grupo, organização, sociedade etc.).

Dutra (1996) explica que as organizações contribuem com esse processo, dispendo de um Sistema de Administração de Carreira, que é o conjunto de diretrizes, estruturas e instrumentos que dão suporte às pessoas para planejarem suas respectivas carreiras. Não se pode entender o Sistema de Administração de Carreira como algo no qual as pessoas tenham que se enquadrar e sim como a estruturação de opções que organizam possibilidades de trilhas para os profissionais que

integram a organização. Segundo o autor, esse Sistema de Administração de Carreira possui princípios, estrutura de carreira e instrumentos de gestão. Os princípios representam os compromissos construídos de forma consensual pela organização e pelas pessoas. A estrutura de carreira é a materialização da carreira. Esse componente do sistema é o que mais tem se tornado complexo. No passado, era representado pela simples sequência de posições, predominantemente de ascendência vertical. Mas com o passar do tempo, outros modelos se apresentaram, com possibilidades de trilhar a estrutura pela diagonal (ascendendo em outras áreas), pela horizontal (mudando de setor), e, atualmente, extrapolando as fronteiras da própria organização. Os instrumentos de gestão geram informações para que as pessoas e as organizações possam se planejar, negociar e decidir sobre a relação estabelecida entre elas. Dutra (1996) ainda destaca a importância de se entender o papel que as pessoas e as organizações têm sobre a Gestão da Carreira.

Segundo Dutra (2002), a evolução do conceito indica que a carreira deixou de ser, simplesmente, uma sequência linear de posições ou de trabalhos. Atualmente, a carreira é um conjunto de estágios e transições decorrentes da conciliação das expectativas existentes na relação de trabalho estabelecida entre indivíduos e organizações. Por tornar-se tão complexa assim, exige-se cada vez mais uma gestão consciente da carreira. Não só pela organização, mas, principalmente, pelos indivíduos.

O Quadro 1 apresenta a evolução do significado de carreira.

Quadro 1 – Evolução do significado de carreira

AUTOR:	DEFINIÇÃO PROPOSTA:
London e Stumph (1982)	Carreira consiste na sequência de trabalhos e posições ocupadas por uma pessoa em sua vida profissional. Ela é muito dinâmica, porque os estágios e transições variam conforme variam as pressões que se originam da relação estabelecida entre as necessidades e desejos individuais, os objetivos e estratégias das organizações e as circunstâncias impostas pela sociedade.

Arthur, Hall e Lawrence (1989)	Carreira é a sequência de experiências profissionais resultante da interação do indivíduo com outras pessoas, organizações e sociedade por meio do trabalho. Nessa interação, as organizações oferecem condições e suporte para uma relação de alavancagem mútua de expectativas, enquanto as pessoas administram seu desenvolvimento, sua competitividade e carreira.
Hall (2002)	Carreira é a percepção individual da sequência de atitudes e de comportamentos experimentada pela pessoa em sua vivência no trabalho e em outras atividades.

Fonte: adaptado de Veloso e Dutra (2010, p. 4).

O papel do indivíduo na Gestão da Carreira exige, então, planejamento. Segundo London e Stumph (1982) apud Dutra (2002), o planejamento de carreira depende de três tarefas:

- 1) Autoavaliação: é essencial o autoconhecimento. Conhecer a si é uma tarefa difícil, por isto, deve-se utilizar técnicas que auxiliem nesta etapa.
- 2) Estabelecimento de objetivos: a pessoa precisa definir seus objetivos a partir de seu autoconhecimento e das possibilidades de trabalho.
- 3) Definição e execução de Plano de Ação: a pessoa precisa definir e executar ações que favoreçam o alcance dos objetivos estabelecidos, como obter formação, buscar experiências etc.

Ao cumprir estas três tarefas, a pessoa terá um projeto profissional que servirá para construir sua trajetória profissional. Provavelmente, terá de negociar com as organizações e repensar seu projeto em virtude dos obstáculos e das novas oportunidades que surgirão ao longo da trilha. Mas não será uma jornada sem rumo, pois a pessoa terá foco e isto ajudará no desenvolvimento de uma carreira profissional satisfatória.

Nesse processo de autoconhecimento, é importante considerar a influência da família, da sociedade e da cultura.

Veloso e Dutra (2010) reforçam a importância de desenvolver um referencial próprio para evitar riscos, como falta de foco, trilhas profissionais restritas, entre outras armadilhas.

Abdalla (2003) destaca três fatores comuns na evolução do conceito de carreira:

- a) **Objetivo:** qualquer definição do conceito aponta como fundamental que a pessoa saiba o que quer para sua trajetória profissional.
- b) **Estratégia:** nas definições, também surge como elemento fundamental conhecer ou definir ações que ajudarão a pessoa a alcançar os objetivos profissionais estabelecidos.
- c) **Prazo:** também surge como elemento comum a questão do tempo. A trajetória profissional não pode acontecer em prazo indeterminado. É preciso alguma previsão para que a pessoa tenha algum controle sobre quando os estágios ou as transições começam, evoluem e/ou terminam.

O autor ainda apresenta o conceito de Carreira Sem Fronteira que concebe a carreira em outro contexto, livre de fronteiras corporativas (hierarquia, *status*), de fronteiras ocupacionais (funções e habilidades específicas) e de fronteiras sociais (que concebia o trabalho totalmente separado das questões pessoais e familiares). Desta forma, a carreira passa a ser também, ou exclusivamente, responsabilidade do trabalhador.

A carreira proteana e a carreira sem fronteira ganham força em meio ao cenário globalizado, no qual o ambiente é mais competitivo e dinâmico. O acirramento da competitividade e a facilidade das organizações em se rearranjar conforme as necessidades e oportunidades de negócios, levam os trabalhadores a assumir mais o gerenciamento de suas carreiras, diminuindo a influência das organizações nesse processo. A carreira está sujeita a mudanças mais frequentes, exigindo dos trabalhadores habilidade para aprender, construir relações, redirecionar ou reinventar a sequência de trabalho e/ou de experiências (carreira proteana). E não está mais circunscrita a uma organização. Ela pode estar além das fronteiras de uma organização, podendo se manifestar pela mobilidade entre empresas, pela prestação de serviço de forma autônoma e pela maior participação em projetos ao invés de processos. A carreira sem fronteira tem no trabalhador seu principal

responsável, que tem o seu trabalho valorizado independente do empregador e desenvolve sua carreira por meio de redes de relacionamento, movendo-se de um projeto a outro, na mesma organização ou em diferentes organizações. (HALL e MOSS, 1998; HALL, 2004; BRISCOE e HALL, 2006; BRISCOE, HALL e DeMUTH, 2006; BRISCOE e FINKELSTEIN, 2009; GRANROSE E BACCILI, 2006).

Essa maior autonomia do trabalhador na gestão de sua carreira pode favorecer um processo de individualização maior. Mesmo ocorrendo trabalhos em equipes e as redes de relacionamento serem de suma importância, é inegável que o maior controle sobre a carreira permite ao trabalhador priorizar seus interesses em detrimento de interesses da organização, aumentando o risco de o comprometimento com a organização ser menor do que o comprometimento com a profissão, com a rede de relacionamento ou com aspectos mais pessoais, como a família. Aqui não se faz juízo. Apenas se menciona essa possibilidade, que é distinta da carreira tradicional, onde é provável que o trabalhador se comprometa mais com a organização por causa das circunstâncias e das condições de trabalho.

Na análise dos dados da pesquisa desenvolvida por Silva, Balassiano e Silva (2014), esses pesquisadores identificaram, claramente, a presença da lógica proteana entre servidores públicos. Os servidores públicos estão adotando, em relação as suas carreiras, um comportamento mais comprometido com seus próprios interesses. Os autores notaram que alguns funcionários públicos se qualificam e criam redes de relacionamento, usando a estrutura pública para construir uma carreira que articule os contextos público e privado ou, inclusive, fora do contexto público. Aliás, para os autores, alguns funcionários estão rompendo com a lógica de carreira na organização a qual pertencem. Muitos estão vinculando suas carreiras às suas perspectivas pessoais, seguindo a lógica da carreira sem fronteiras.

Para Dutra (2010b), a carreira é uma sucessão de estágios de maior complexidade. Segundo Dutra (2010a), a complexidade é um conceito que representa a competência do trabalhador em realizar atividades mais complexas e assumir maiores responsabilidades no decorrer de sua trajetória profissional. A cada novo estágio, o trabalhador está mais apto para realizar novas tarefas que exijam, cada vez mais, maior mobilização de suas competências para sua plena realização. A

complexidade ajuda a operacionalizar o processo de desenvolvimento de pessoal. Para que o trabalhador conquiste mais autonomia em suas atividades, ou exerça funções de liderança, ou migre para outras áreas na organização, ele precisa adquirir ou aprimorar competências. Esse processo fica melhor ajustado quando se elabora o desenvolvimento profissional a partir de dimensões da complexidade do trabalho ou do negócio.

Por exemplo, um professor em início de carreira pode ter grande domínio teórico sobre o processo de ensino, mas nenhuma experiência prática. Seu desenvolvimento pode ser orientado em função dos níveis de complexidade da prática docente. Em um primeiro estágio, sob orientação mais próxima de um coordenador ou de um colega mais experiente, ele organiza e sistematiza suas aulas. Conforme vai adquirindo experiência, a orientação vai diminuindo, até ficar totalmente autônomo. Nesse exemplo, ele, provavelmente, concebe e modela formas de lecionar para além das aprendidas em sua formação escolar, podendo, inclusive, orientar colegas iniciantes. Ou seja, quanto mais competente o professor fica em relação à prática de lecionar, suas aulas se tornam melhores, sem a necessidade de supervisão, e podem servir de referência para outros.

Essa relação entre competência e entrega de melhores resultados é conceituada de Espaço Ocupacional (DUTRA, 2010a, p.51). A ampliação das atribuições e responsabilidades de um trabalhador, considerando sua evolução em níveis de complexidade, representa a ampliação de seu Espaço Ocupacional. Essa dinâmica pode ser interpretada como promoção na carreira. Ou seja, segundo Dutra (2010a), a promoção não significa apenas a ascensão hierárquica na estrutura organizacional. A promoção também ocorre pela ampliação do Espaço Ocupacional, atribuindo-se atividades mais complexas e delegando mais responsabilidades ao trabalhador sobre o negócio. Quanto mais o trabalhador entrega resultados alinhados com os objetivos do negócio, maior deve ser seu nível de complexidade. E a ampliação do Espaço Ocupacional pode prover ao trabalhador mais reconhecimento e recompensa. Em educação, conforme o professor melhora sua qualificação, ampliando seu espaço ocupacional, ele é mais bem reconhecido pelos estudantes, pelos pares e pela comunidade. Também pode ser mais bem

recompensado, pois aumenta seu acesso a prêmios, bolsas, fomento para seus projetos, além de, comumente, progredir no plano de carreira.

Nessa parte da revisão da literatura, surgiram elementos que corroboram com a ideia de que o comprometimento com a carreira influencia o trabalho. Seja por razões mais pessoais, seja para aumentar a empregabilidade, seja para ampliar o espaço ocupacional, o trabalhador comprometido evolui e assume trabalhos mais desafiadores.

2.2. Comprometimento nas Organizações

Segundo Bastos (1997, p.29), estudos sobre comprometimento procuram revelar “o que faz com que as pessoas se diferenciem na forma como reagem e enfrentam os desafios do seu contexto de trabalho”. Para o autor, pode ser um importante preditor do empenho extra das pessoas em suas atividades, a fim de atender às demandas que cercam sua profissão.

O estudo sobre comprometimento nas organizações possui vários enfoques: organizacional, com o trabalho e com a carreira. A seguir, serão apresentados o Comprometimento Organizacional e o Comprometimento na Carreira.

2.2.1. Comprometimento Organizacional

Em sua tese, Leite (2008) apresenta a evolução da definição e das pesquisas sobre Comprometimento Organizacional. Para desenvolver sua pesquisa, a autora considerou três enfoques amplamente presentes no construto Comprometimento Organizacional: afetivo, instrumental e normativo. Essa abordagem de três enfoques foi consolidada nos anos 1990 pelos pesquisadores Allen e Meyer (ALLEN e

MEYER, 1990; MEYER, ALLEN e GELLATLY, 1990; MEYER e ALLEN, 1991). Para esses pesquisadores, o comprometimento organizacional é uma condição psicológica na qual o trabalhador estabelece vínculo com a organização. Esse vínculo será determinado pela qualidade e pela intensidade da relação do trabalhador com a organização.

Nas pesquisas desenvolvidas por Allen e Meyer (ALLEN e MEYER, 1990; MEYER, ALLEN e GELLATLY, 1990; MEYER e ALLEN, 1991), demonstrou-se que:

- a) o Comprometimento Afetivo faz com que os empregados permaneçam em seus empregos, porque se identificam e porque se envolvem com a organização. Envolve o atendimento de expectativas e condições de trabalho.
- b) o Comprometimento Instrumental faz com que os empregados permaneçam em seus empregos, porque precisam sobreviver, porque não tem alternativa, por necessidade. Envolve a disponibilidade de empregos e do custo/benefício resultantes de permanecer/sair da organização.
- c) o Comprometimento Normativo faz com que os empregados permaneçam em seus empregos por obrigação moral. Envolve valores pessoais e sentimentos de obrigação e de dever para com a organização.

Allen e Meyer (1990) explicam que trabalhadores com elevado grau de comprometimento afetivo, permanecem na organização porque querem. Com elevado grau de comprometimento instrumental, permanecem em seus respectivos empregos porque precisam. E com alto grau de comprometimento normativo, continuam a trabalhar na organização porque se sentem na obrigação de permanecer.

Allen e Meyer (1993) investigaram duas questões em sua pesquisa: a relação do comprometimento organizacional com o tempo de carreira (1) e com a experiência de trabalho (2). Segundo Allen e Meyer (1993), o Comprometimento Afetivo e o Comprometimento Normativo são mais fortemente relacionadas com a idade da pessoa: notaram que o Comprometimento Afetivo aumenta com o aumento da idade do empregado. Mas que essa variável (idade) não explica totalmente o maior comprometimento afetivo, sendo defensável que a percepção positiva das

experiências de trabalho representa um aspecto relevante para o maior comprometimento expresso pelos trabalhadores mais velhos. Por falta de estudos longitudinais, Allen e Meyer (1993) não alcançaram evidência conclusiva para explicar se o maior Comprometimento Normativo é resultante do envelhecimento ou do processo de socialização do empregado. Mas sugerem às organizações, que queiram obter maior comprometimento dos empregados, que invistam no processo de socialização dos recém-contratados, para que entendam seu trabalho como claramente definido e desafiador. Os autores também identificaram que o tempo de serviço do empregado, quanto maior, maior o comprometimento instrumental. Allen e Meyer (1993) concordam que isso pode ser resultante do maior tempo de investimento feito pelo empregado e, conseqüentemente, o maior custo para ele deixar a organização.

Brown (1996) define o Comprometimento Organizacional como a dedicação e o apoio dos trabalhadores à organização desassociada de qualquer expectativa de recompensa. Um profissional comprometido, segundo o autor, continuará a se esforçar para atingir suas metas, mesmo quando em recessão, circunstância na qual promoções e aumentos salariais não são facilmente possíveis. Para o autor, o Comprometimento Organizacional é um fenômeno complexo sujeito a influência interna, de natureza psicológica, e externa, de natureza circunstancial, que afeta o profissional tanto em sua percepção do compromisso em si quanto na forma como serão atendidas suas condições.

Medeiros e Enders (1998) comprovaram a abordagem de comprometimento em três componentes proposta por Meyer e Allen (1991) na realidade brasileira.

O estudo de Cohen (2007) sugere modificações no conceito de comprometimento. O autor destaca a necessidade de distinguir o comprometimento antes e depois da entrada do profissional na organização. Também considerar que no comprometimento instrumental são centrais os benefícios de continuar e não mais os custos de deixar a organização. Cohen (2007) destaca a importância da socialização, que pode potencializar o comprometimento anterior a entrada, e da complexidade, que permite maior amplitude no desenvolvimento da carreira na organização.

Mesmo Meyer propõe revisão ao conceito. Meyer e Parfyonova (2010) procuram restabelecer o significado teórico e prático do Comprometimento Normativo, considerando que ele pode ser experimentado ora como dever moral ora como sensação de endividamento. Os autores indicam que os maiores benefícios são percebidos quando é vivido como dever moral.

Nota-se que há grande esforço em estudar o Comprometimento Organizacional. Esse esforço se justifica pela forte influência desse compromisso, que se estabelece entre a pessoa e a organização, nas decisões e nos comportamentos do trabalhador. Consequentemente, as organizações podem desenvolver políticas e estratégias de gestão de pessoas que considerem essa influência, propiciando ambiente mais favoráveis ao alcance de seus objetivos de negócio. Allen e Meyer (1990) destacam que quanto maior for o comprometimento organizacional, menor a rotatividade de empregados.

Costa, Chiuzi e Dutra (2013) estudaram a Percepção de Sucesso na Carreira (PSC) e o comprometimento organizacional entre professores de ensino superior em Administração. Nesse estudo, a dimensão intrínseca da PSC apresentou efeito direto sobre as intenções comportamentais de comprometimento com a organização. Ou seja, a cooperação na equipe, o domínio sobre o que faz, a identidade com o que faz e a contribuição de seu trabalho influenciam, positivamente, o esforço docente por melhor desempenho e por maior produtividade. Esse estudo contribui no sentido de indicar que existe relação entre carreira e comprometimento e que essa relação pode estar sobre o processo de ensino.

Uma crítica relevante ao construto foi apresentada por Rodrigues (2009). A autora defende que o comprometimento organizacional não pode estar relacionado nem com a necessidade como razão para permanecer empregado, nem com a sensação de perda ou limitação para justificar a continuação na organização. São elementos incoerentes com o construto comprometimento, pois representam razões alheias ao indivíduo, incompatível com a natureza pessoal do comprometimento, e dimensões antagônicas, quando comparadas às outras do construto. A partir dessa controvérsia, a autora desenvolveu uma pesquisa que propõe o construto de

entrincheiramento organizacional, inspirada no conceito de entrincheiramento na carreira.

2.2.2. Comprometimento com a Carreira

O Comprometimento com a Carreira representa o vínculo da pessoa com sua profissão que, associado ao vínculo com alguma organização, pode gerar padrões de comprometimento que distinguem os trabalhadores quanto ao empenho, dedicação e qualidade do trabalho (BASTOS,2000).

Hall (1971) define Comprometimento com a Carreira como sendo a força motivadora da pessoa em trabalhar na carreira escolhida, distinguindo-a do Comprometimento Organizacional e do Comprometimento com o Trabalho.

Ao explicar os componentes da motivação da carreira, London (1983) descreve três importantes dimensões das características individuais que colaboraram com a construção do Comprometimento com a Carreira. São elas:

- a) Identidade: o quanto a carreira é central na identidade do próprio indivíduo. Possui duas subdimensões: envolvimento com o trabalho e desejo de ascensão social.
- b) Percepção: o quanto o indivíduo tem percepções realistas de si e da organização e essas refletem em suas metas de carreira.
- c) Resiliência: a capacidade de se recuperar ou de se adaptar na carreira diante de adversidades vividas durante a trajetória profissional. Envolve auto eficácia, relação ao risco e dependência.

Para London (1983), a interação das características individuais com as variáveis situacionais resultará em decisões e comportamentos da pessoa em sua carreira.

Blau (1985) confirmou em sua pesquisa a distinção do Comprometimento com a Carreira do Comprometimento Organizacional e Comprometimento com o Trabalho.

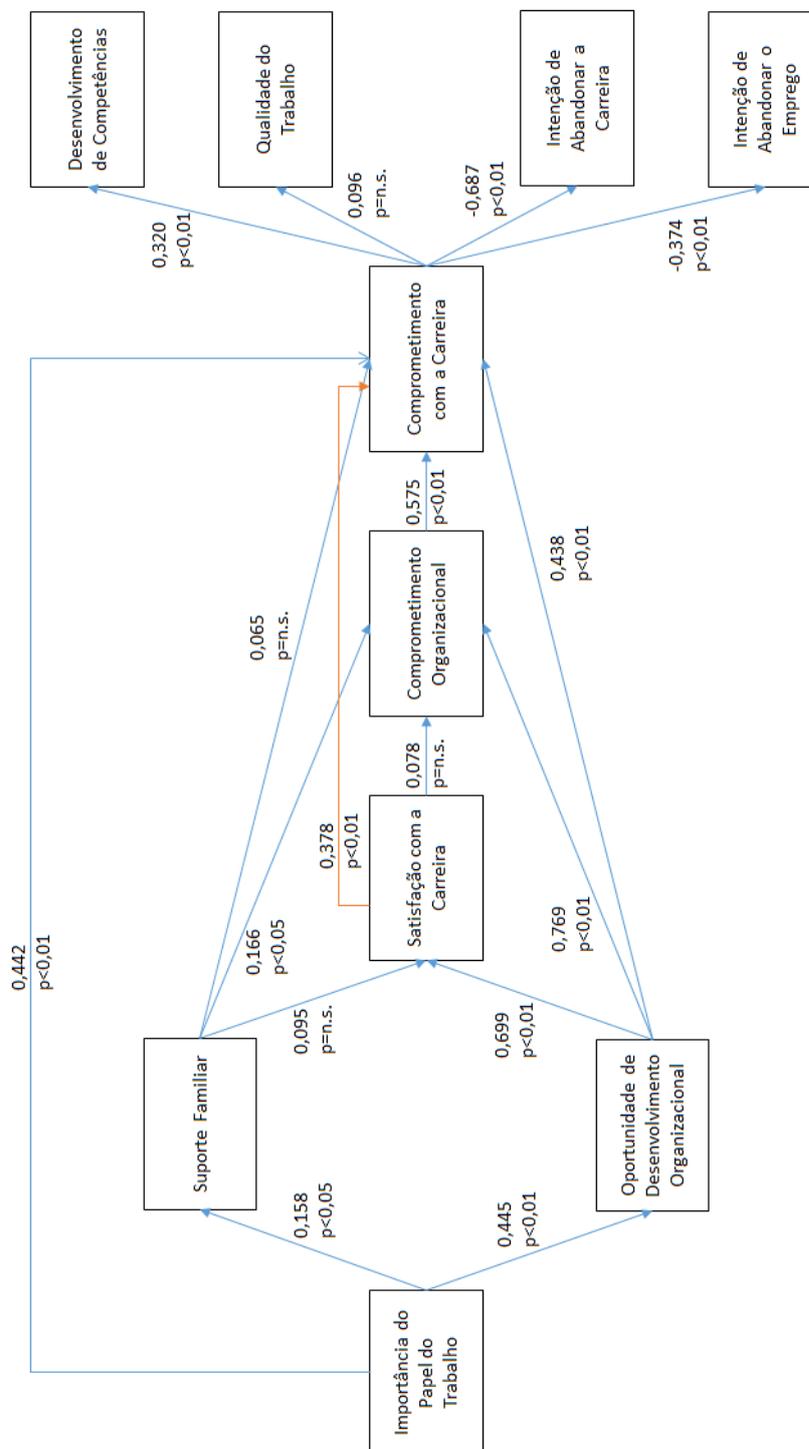
Blau (1989) percebeu que o comprometimento com a carreira varia de acordo com o tipo de trabalho. Em seu estudo, por exemplo, enfermeiros e caixas de banco não se comprometem de forma semelhante a sua respectiva carreira. O autor informa que mais pesquisas são necessárias para estabelecer características limítrofes que distingam aquelas profissões nas quais podem haver maior comprometimento com a própria carreira das que haverá menor comprometimento. Apesar disso, nessa pesquisa é possível assumir que a carreira docente faz parte do grupo de profissões que pode ocorrer maior comprometimento com a carreira em si. A carreira docente é uma carreira com elevado nível de abstração. O professor é um trabalhador do conhecimento. É uma atividade com vários níveis de complexidade, portanto, cheia de oportunidade de desenvolvimento e de desafios para superar ao longo da carreira.

Feldman e Weitz (1991) apresentaram as implicações nas condutas dos profissionais comprometidos com a própria carreira. Para os autores, esses profissionais alcançam satisfação por meio da movimentação, por isso a disposição em mudar de emprego. Como a motivação desse perfil está no seu potencial de mobilidade, o engajamento com o emprego ou o comprometimento com a organização perdem importância.

Na pesquisa de Aryee e Tan (1992), o comprometimento com a carreira não ficou significativamente relacionado com a qualidade do trabalho, contrariando London (1983). Em relação ao Desenvolvimento de Competências, ficou positiva e significativamente relacionado. E ficou negativa e significativamente relacionado com a Intenção de Abandonar a Carreira e com a Intenção de Abandonar o Emprego. Segundo os autores, apesar de não identificada relação entre Comprometimento com a Carreira e Qualidade do Trabalho, são necessários esforços contínuos para isolar variáveis situacionais e verificar, empiricamente, cada possibilidade de relação do modelo proposto. Os autores admitem que nenhum estudo consegue analisar, integralmente, todas as variáveis do modelo.

Na Figura 2, estão apresentados os resultados obtidos pela pesquisa de Aryee e Tan (1992) sobre o modelo de antecedentes e consequentes do Comprometimento com a Carreira, inspirado na literatura vigente da época.

Figura 2 – Resultados do modelo de antecedentes e consequentes do Comprometimento com a Carreira de Aryee e Tan



Fonte: Aryee e Tan (1992, p.300).

Carson e Bedeian (1994) afirmam que diante de cenários econômicos e organizacionais cada vez menos estáveis e com o aumento do nível de educação

dos trabalhadores, as pessoas estão cada vez mais comprometidas com sua própria carreira. Os autores propuseram uma nova escala de medição para o Comprometimento com a Carreira, composta por três dimensões distribuídas em doze itens. As três dimensões propostas pelos autores são:

- a) Identidade: representa o vínculo afetivo com a carreira.
- b) Planejamento: identificação de necessidades de desenvolvimento profissional e definição de metas e prazos para a carreira.
- c) Resiliência: é a resistência à ruptura e a persistência em continuar na carreira, mesmo diante de adversidades diversas.

Essas dimensões são inspiradas na proposta de London (1983). Esse modelo multidimensional foi validado nas pesquisas de Carson e Bedeian, entre outros que se basearam nesse modelo.

Em pesquisa realizada em Singapura, Chay e Aryee (1999) confirmaram os estudos de Feldman e Weitz (1991), ou seja, há maior intenção do trabalhador para a mobilidade entre organizações, diminuindo seu comprometimento organizacional, pois sua motivação está no potencial de sua própria carreira.

Diante da uma realidade econômica dinâmica, globalizada, com acirramento da competitividade e cheias de incertezas, Bastos (2000) avalia restar aos trabalhadores comprometer-se mais com a carreira do que com as organizações. Em sua pesquisa, Bastos (2000) percebeu que o comprometimento dos trabalhadores é mediado pela compatibilidade de interesses e vocação individuais com a profissão exercida e pelas condições favoráveis oferecidas pela organização para a realização profissional. Para o autor, isso traz demandas à gestão de pessoas nas organizações, que precisam, por exemplo, conduzir o ajuste trabalhador-posto de trabalho de modo a permitir às pessoas o uso de suas competências e vocação e a oferecer trabalhos enriquecidos.

Na pesquisa realizada por Bogler e Somech (2004), o Comprometimento com a Carreira foi considerado um dos principais determinantes da eficácia organizacional e motivação individual entre professores de escolas israelitas.

Em sua pesquisa, Costa (2010) constatou que os professores fortemente comprometidos se empenham mais com os processos educacionais e que é importante identificar esses docentes para o aprimoramento dos cursos e a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Andrade, Fernandes e Bastos (2013) identificaram, nos professores do ensino superior pesquisados, elevado grau de comprometimento com a carreira. As médias obtidas na pesquisa foram altas para os aspectos da Identidade e do Planejamento. Os autores supõem que a Identidade e o Planejamento são os elementos que melhor determinam o comprometimento dos professores com a própria carreira. E ainda para eles, a empregabilidade deste tipo profissional favorece o maior comprometimento com a própria carreira. Em relação ao aspecto do Planejamento, os autores apontam que há uma forte relação entre as elevadas médias identificadas na pesquisa com as exigências para o exercício do magistério superior. O ingresso na carreira docente exige domínio teórico e metodológico sobre a área na qual o professor lecionará. O que chamou a atenção dos pesquisadores foi o nível mediano identificado no aspecto da Resiliência. A pesquisa de Andrade, Fernandes e Bastos (2013) corrobora com outras pesquisas, confirmando que profissionais mais bem qualificados tendem a ser mais comprometidos com a própria carreira do que com a organização.

2.2.3. Entrincheiramento na Carreira

O construto multidimensional de Entrincheiramento na Carreira foi proposto por Carson, Carson e Bedeian (1995). Os autores acreditam que as características de entrincheiramento incluem o desejo de evitar a saída da carreira pelo estigma social que isso pode acarretar, bem como pela limitação de empregabilidade, por conta de idade ou perfil. Outras características que apresentam estão relacionadas ao *status* social adquirido por associação à carreira que a pessoa exerce e aos ganhos futuros na comparação entre permanecer e sair daquela carreira. Para os autores, é importante estudar o Entrincheiramento na Carreira, porque os muito entrincheirados

podem representar para a organização um passivo que diminuiu sua força competitiva nos negócios. E esse construto refere-se à permanência na carreira por conta de recompensas extrínsecas e de perdas incorridas em caso de saída dela.

Carson, Carson e Bedeian (1995) desenvolveram e validaram a medição do construto de Entrincheiramento na Carreira. Segundo os autores, o Entrincheiramento na Carreira é composto por:

- a) Investimentos na carreira: refere-se ao tempo, dinheiro e esforço investidos ou gastos na aquisição de competências para o desenvolvimento daquela carreira. Esses investimentos obrigam a pessoa a permanecer naquela carreira, porque saída representaria uma perda muito grande. E não é incomum que esses investimentos sejam contínuos, aumentando essa obrigação por permanecer e reduzindo a probabilidade de mudança de carreira.
- b) Custos emocionais: esses custos envolvem os riscos psicossociais que podem perturbar relações interpessoais, como a perda de amizade com companheiros de trabalho e formas de sofrimento que a pessoas pode ter a partir do desligamento dela com a carreira.
- c) Limitação de alternativas de carreira: a percepção de perda de opções, que limitam alternativas para mudar de carreira. E a restrição de alternativas pode estar associada à questão do tempo, principalmente por conta da idade, e envolve a percepção de auto-defasagem.

Carson et al. (1996), propuseram uma relação entre Entrincheiramento na Carreira e Satisfação com a Carreira. Na proposta, formam-se quatro grupos:

- 1) Os satisfeitos entrincheirados, que são denominados pelos autores de Satisfeitos Imóveis;
- 2) Os insatisfeitos entrincheirados, que são denominados pelos autores de Aprisionados;
- 3) Os satisfeitos não entrincheirados, Carreiristas Voluntários;
- 4) Os insatisfeitos não entrincheirados, Trocadores de Carreira.

Na análise estatística dos autores, foram obtidos fortes indícios de que essa proposta seja válida, mas eles mesmos concluem que há necessidade de maior

aprofundamento nas pesquisas para concluir como efetiva essa classificação. Uma importante descoberta feita por esses autores é que não existe dependência forte ou direta entre Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com a Carreira.

2.3. Processo de ensino

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Educação é regrada por vários artigos. Destaque para a Seção I do Capítulo III do Título VIII, que tem nos artigos de 205 a 214 as diretrizes constitucionais para a Educação Brasileira. Logo em seu artigo 205, ela estabelece o seguinte objetivo: “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto, é princípio constitucional promover uma educação que desenvolva plenamente as pessoas, dando-lhes condições para exercer a cidadania e para trabalhar. Ao encontro desse princípio, o inciso III do artigo 214 indica a necessidade do Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, melhorar a qualidade de ensino, entre outras recomendações. Então, a Constituição do Brasil estabelece que a Educação deve desenvolver os brasileiros por meio de um ensino continuamente melhor para trabalhar e exercer a cidadania.

Outro princípio constitucional, relevante para a pesquisa, está estabelecido no caput do artigo 207: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esse princípio amplia a atuação educacional para além do ensino. É necessário que a Educação promova condições nas quais o ensino, a pesquisa e a extensão se articulem inseparáveis. Essa indissociabilidade afeta o trabalho docente.

A Educação Pública também deve ser norteadas segundo os princípios constitucionais da Administração Pública. São eles: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL, 1988, Art. 37).

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Servidor Público é regrado por 05 artigos: 37, 38, 39, 40 e 41. Nos artigos 37 e 39, bem como no inciso V do artigo 7º,

chama a atenção o uso da expressão “complexidade”. É reconhecida pela Constituição a complexidade do trabalho, do cargo ou do emprego para servir de referência ora para ingresso na carreira pública, ora para fixar remuneração adequada.

Além desses, o inciso V do artigo 206 determina a valorização dos profissionais de educação como princípio básico para ministração do ensino, fazendo, inclusive, menção ao plano de carreira.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (BRASIL, 1996), normatiza toda a educação brasileira. Sobre a carreira docente, há um artigo específico na lei: o artigo 67. O caput do artigo 67 determina que os sistemas de ensino devem promover valorização dos profissionais da educação em seus estatutos e planos de carreira, assegurando condições adequadas de trabalho, ingresso exclusivo por concurso público, aperfeiçoamento profissional, piso salarial, progressão funcional, inclusão na carga de trabalho do tempo para estudos, planejamento e avaliação. Para o aperfeiçoamento profissional, prevê licenciamento remunerado. Para a progressão funcional, a base pode ser titulação, habilitação e avaliação de desempenho.

No Decreto Federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o artigo 2º apresenta algumas premissas que também afetam a carreira docente. São elas:

- a) Articular educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia;
- b) A centralidade do trabalho como princípio educativo;
- c) A indissociabilidade de teoria e prática.

Esse decreto revogou o Decreto Federal nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997). Essa revogação criou uma lacuna em relação ao preparo para o magistério. Enquanto o decreto de 1997 exige preparação dos professores da Educação Profissional em cursos regulares de licenciatura ou em programas especiais de formação pedagógica (artigo 9º), o decreto de 2004 não trata da matéria. A exigência de formação volta a ser abordada no parágrafo 2º do artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). Diferente do decreto de 1997, a resolução de 2012 abre algumas exceções e estabelece como prazo para

regularização da situação docente o ano de 2020. Apesar desse aspecto, é importante notar que as três premissas citadas do Decreto Federal nº 5.154/2004 afeta a carreira docente.

O Decreto Federal nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006) faz menção do plano de carreira docente no inciso V do artigo 16. É exigência mínima, na elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), informar a existência de plano de carreira docente. Apesar de ser uma informação simples, existir ou não um plano de carreira, a exigência desse decreto exigiu das Instituições de Ensino providências quanto ao Plano de Carreira.

No caso da Rede Federal, houve uma pressão pela formalização do plano de carreira docente, que resultou na Lei Federal nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008). A seção XVI do capítulo I, que contempla os artigos de 105 a 121, trata da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). O regime jurídico dos cargos ainda é o instituído pela Lei Federal nº 8.112/1990 (BRASIL, 1990). Da Lei Federal nº 11.784/2008, o artigo 111 traz implicações à carreira docente: mais uma vez ensino, pesquisa e extensão se apresentam como atribuição do professor, bem como o exercício de funções gerenciais na instituição.

A Educação pressupõe uma dimensão pedagógica ou andragógica nos fundamentos de sua atividade técnico-científica, propiciando o oferecimento de conhecimento que revisem a formação do homem inserido na cultura de seu tempo, na sociedade de que participa e nas mudanças que, coletivamente, podem alcançar. Essa dimensão depende da atuação docente. O trabalho do professor é fundamental para propiciar, ao estudante, as condições de ensino que favoreçam a aprendizagem. Segundo Freire (2011), ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a própria prática, diálogo etc. Ou seja, é um processo dialógico com níveis crescentes de complexidade das atividades docentes.

Para o século XXI, Oliveira (2006) indica os dois principais desafios da Educação no Brasil: (1) expansão do Ensino Superior e (2) qualidade na Educação Básica. Sobre o segundo desafio, o autor apresenta a evolução da democratização da educação

básica. Nesse processo, inicialmente, o aspecto da quantidade foi atendido e se constatava o ingresso da população. O problema estava na conclusão do nível escolar. Então foram pensadas soluções que pudessem contribuir com a conclusão do nível escolar. Essas soluções afetaram, positivamente, os índices de aprovação e conclusão, mas não garantiam a qualidade do ensino, apesar de presente nos textos legais. O desafio contemporâneo é estabelecer os elementos que possam servir de referência para o padrão de qualidade desejável, considerando a diversidade de expectativas e demandas da sociedade brasileira. Oliveira (2006) ainda indica que a definição de padrões de qualidade deve envolver a definição de insumos, processos e resultados, articulando os indicadores de qualidade com políticas de financiamento e avaliação da educação. O processo, portanto, é de suma importância. E não é possível pensar em melhorar a qualidade de ensino sem refletir sobre o processo.

Nesse sentido, o comprometimento do professor pode favorecer, ou não, a melhoria contínua do processo educacional. E a Carreira Docente é uma variável relevante na construção desse comprometimento.

Por essa razão, a Carreira Docente é um elemento importante no processo educacional, porque afeta o professor em sua atuação. Não é o único elemento, tão pouco o mais significativo. Mas pode ser um fator crítico de fracasso, se não propiciar ao professor motivação adequada para o pleno exercício de sua atividade profissional, prejudicando a dimensão pedagógica ou andragógica do processo ensino e aprendizagem.

2.3.1. Preparo de Aula

Hargreaves (1992) se dedicou a observar o preparo de aula a partir da ideia de tempo. O autor afirma que o tempo é o elemento mais importante no desenvolvimento do trabalho docente e que se trata de recurso finito. Que as pesquisas apontam que os professores utilizam o tempo fora da escola para preparar aulas. E mais, que esse tempo é insuficiente para prover o nível de

qualidade desejado. Para o autor, para assegurar melhora do processo de ensino, é necessário garantir ao professor mais tempo para essa atividade. Principalmente porque o professor dedica esse pouco tempo para propósitos individuais em detrimento da desejável colaboração entre professores no planejamento do ensino. A solução desse problema envolve a compreensão mais ampla do conceito de tempo. No Quadro 2, são apresentados os tipos de tempo explicados pelo autor:

Quadro 2 - Tipos de Tempo, segundo Hargreaves (1992)

Tipo de Tempo:	Explicação:
Técnico-racional	É o tempo percebido como uma fonte finita de recursos ou meios. É uma variável objetiva a ser gerenciada, regrido início, duração e término da realização de uma tarefa por um indivíduo.
Micropolítico	É o tempo distribuído entre as pessoas, de modo a refletir poder ou prestígio do indivíduo, do grupo ou do nível ao qual pertence. Ex.: grade horária de aulas mais ou menos favorável para a realização de outras atividades, que não são a regência de aula. Ou maior tempo para preparo de aula para professores do Ensino Médio em comparação ao do Ensino Fundamental.
Fenomenológico	É o tempo subjetivo cuja percepção varia de uma pessoa para outra, de uma situação a outra. É quando o tempo parece acelerado ou moroso em função do que se vive, do que se ocupa ou se preocupa, ou seja, o tempo passa de forma distinta para uns e para outros.
Físico	É o tempo sob o ponto de vista da Física, que explica se tratar de uma dimensão relativa, uma função que depende da velocidade e da massa.
Sociopolítico	É a forma dominante de concepção e controle do tempo na sociedade. O tempo, nesse tipo, se manifesta de forma conflituosa por estar relacionado aos interesses de determinado grupo social dominante em contraponto aos interesses dos demais grupos.

Fonte: adaptado de Hargreaves (1992, pp. 32-51).

Em síntese, o tempo para o exercício do magistério não pode ser racionalizado da mesma forma que se racionaliza o tempo em um processo fabril. Nos processos fabris, os procedimentos seguem uma sequência e são executados ao longo do tempo, sendo adequada a perspectiva técnico-racional. Nesse caso, o tempo é percebido de forma objetiva e mecânica. Nos processos educacionais, os procedimentos são sensíveis ao contexto, orientados às pessoas e às reações, envolvendo várias ações concomitantes. O tempo é percebido de forma subjetiva e relativa, sendo inadequada a perspectiva técnico-racional para satisfazer às demandas de tempo dos professores.

Ainda segundo Hargreaves (1992), tem se constatado um esforço da Gestão Escolar em criar medidas administrativas que reduzem o tempo do professor à perspectiva técnico-racional, procurando cobrar e controlar a atividade docente. Muitas destas medidas desprezam a necessidade de tempo para o preparo de aula. Inclusive, elas aumentam a carga de trabalho docente, atribuindo atividades administrativas e burocráticas ao professor, que concorrem com as atividades relacionadas ao processo de ensino, aumentando a competição pelo recurso finito 'tempo'. Para compensar, o professor dedica cada vez mais tempo extraordinário, fora da escola, para atender as demandas do processo de ensino, em destaque, o de preparar aulas.

Para Sacristán (1998), o planejamento implica na previsão de ação antes de sua execução. Ou seja, há separação no tempo entre a previsão e a execução, sendo que uma ocorre primeiro e a segunda depois. Para o autor, o planejamento é um processo de criação singular, pois o evento que precisa ser respondido costuma ser igualmente singular, além das particularidades do próprio planejador. Provavelmente, aproveitar-se-á a experiência adquirida em outras situações ou de outras pessoas, mas, ainda assim, o plano resultante tende a ser singular. O autor exemplifica com uma analogia: dois arquitetos, com formações e competências semelhantes, provavelmente planejaram projetos distintos, mesmo sendo para um mesmo local e para atender as mesmas exigências.

O autor concebe o ensino como "uma atividade e uma profissão de planejar, situada entre o conhecer e o atuar" (SACRISTÁN, 1998, p. 195). Consequentemente, o professor tem de mediar as diretrizes curriculares e as condições de sua prática concreta, adequando e interpretando os conteúdos para cada situação. As diretrizes curriculares serão lecionadas por diferentes professores para diferentes estudantes, tornando o processo de ensino complexo o suficiente para exigir um planejamento singular em cada nova situação que a realidade apresenta. O autor não entende que o plano seja determinista, mas sirva de orientação, desde que ocorra a previsão e a reflexão. Caso não ocorra, o professor não atuará como educador, mas como executor de planos, sendo provável sua pouca autonomia ou elevada dependência alheia para lecionar. E os estudantes não terão suas demandas particulares atendidas plenamente, pois elas não serão, necessariamente, consideradas no planejamento. Havendo previsão e reflexão, o professor terá condições de alcançar seus objetivos, mesmo que seja necessário ajuste no decorrer da prática, pois estará mais bem preparado.

Segundo Sacristán (1998), o ensino é um processo que contempla a realização de julgamentos e a tomada de decisões a partir de situações concretas e influenciadas pela dinâmica pessoal de quem aprende. O ensino não pode ser concebido como uma prática a ser só e simplesmente estruturado a partir de técnicas derivadas de teorias psicológicas de aprendizagem. Não é um processo estático, ao contrário, muito dinâmico.

Segundo Macedo (2007, p. 84), "o trabalho do professor realiza-se antes, depois e durante as aulas". Para o autor, planejar é fundamental, porque é uma atividade presente que prepara o professor para o futuro que se quer materializar. Concordando com Sacristán (1998), Macedo (2007) propõe que haja diálogo entre o planejado e o que se está realizando, ou seja, que não haja dependência ou obrigação sobre o que se planejou, mas que o que se planejou sirva de referência para ser reescrito, criticado, justaposto ou reformulado a partir das interações e ocorrências em sala de aula.

Castro, Tucunduva e Arns (2008) observaram que o plano de aula ajuda o professor a delinear suas ações ao longo do tempo para alcançar seus objetivos. E que o

plano de aula não serve como regulador, mas como organizador e norteador da ação docente. É um importante instrumento para evoluir do senso comum, de que a experiência profissional basta para a regência de aula, para uma base mais científica, de que preparar aulas requer método e contínua reflexão para obter sucesso no processo de ensino.

Aquino (2009) descreve as seguintes atividades como aquelas relacionadas ao preparo de aula: confecção de matrizes para reprodução de material de apoio, elaboração de roteiro semanal de trabalho, leitura/estudo de assuntos relacionados ao trabalho, pesquisa e seleção de conteúdo, textos, tarefas e materiais para as ações em sala de aula, elaboração e correção de tarefas, atividades e avaliações.

Na Resolução IFSP nº 109/2015, as atividades relacionadas ao preparo de aulas estão descritas no parágrafo 3º do artigo 3º. Nota-se semelhança entre a descrição de Aquino (2009) e as atividades denominadas de Organização do Ensino da resolução (IFSP, 2015):

- I. Preparação, individual ou coletiva, de aulas, de ambientes didáticos e de material de ensino;
- II. Elaboração, individual ou coletiva, de plano de ensino e plano de aula;
- III. Produção, individual ou coletiva, ou correção de instrumentos de avaliação;
- IV. Registro de informações acadêmicas.

Para Aquino (2009), o tempo é um recurso fundamental para a atividade docente. Segundo a autora, dispor de tempo é essencial para o desenvolvimento das atividades docentes. Precisa dispor de tempo para estudar e pesquisar, corrigir provas, preencher diários, preparar aulas e avaliações etc. Em sua pesquisa, todas as professoras entrevistadas dedicam uma quantidade de horas a mais, em comparação com o que está contratado oficialmente, para atender todas as demandas da instituição de ensino. Essas horas a mais não são formalizadas, nem remuneradas. E a atividade para a qual mais dedicam esse esforço extraordinário é o de preparar aula. A autora considera o tempo contratual do magistério insuficiente para a realidade educacional, principalmente porque o tempo de preparo de aula é

subestimado. Essa informação corrobora com os estudos que afirmam que o aumento de exigências, tarefas e atribuições aumentam o déficit de tempo para a realização do trabalho docente (HARGREAVES, 1992; GIMENO SACRISTÁN, 1998).

A partir dessa revisão da literatura, entende-se que a atividade de preparar aula é muito importante para prover educação de qualidade. Os autores apresentaram uma maior preocupação com a falta de tempo para essa atividade, justamente por considerarem-na precípua para o êxito do processo de ensino.

2.3.2. Esforço Instrucional

O Esforço Instrucional é um construto mais específico que representa o trabalho docente durante a interação com os estudantes em sala de aula.

Chant e Atkinson (1973) propuseram um modelo que alocasse Esforço Instrucional adequado para maximizar a taxa de aprendizagem dos estudantes. Para os autores, desenvolver um modelo de Esforço Instrucional que maximize o desempenho estudantil em processos de ensino e aprendizagem fortemente dependentes da interação professor-estudante, pode contribuir com a geração de políticas educacionais ideais. Na proposta dos autores, o Esforço Instrucional depende do quanto o estudante aprendeu até o momento em que se dá a interação professor-estudante.

Para Bzuneck e Guimarães (2003), aprimorar o entendimento sobre as crenças de eficácia do professor é importante, porque afetam o clima de sala de aula e o alcance de metas, influenciando a motivação e o desempenho dos estudantes. Eles validaram a escala de Woolfolk e Hoy (1990), apresentando uma versão brasileira do instrumento de avaliação sobre as crenças de eficácia do professor. Nessa escala, identificaram dois fatores que foram denominados de Eficácia do Ensino em Geral e Eficácia Pessoal no Ensino. O primeiro construto refere-se a crença de que

os professores em geral satisfazem, ou não, as demandas de ensino e de que a educação pode, ou não, interferir no desenvolvimento estudantil, considerando a constituição, a inteligência e o ambiente do estudante. O segundo converge com a proposta de Esforço Instrucional, referindo-se ao esforço que o professor pode apresentar, ou não, para responder os desafios que surgem a cada situação de ensino.

Martin, Sass e Schmitt (2012) perceberam que os professores se sentem insignificantes e tem diminuído o significado de seu próprio trabalho quando os estudantes respondem com desatenção e desinteresse na aprendizagem, desprestigiando o Esforço Instrucional dedicado pelo docente.

Segundo Rowe (2008), Esforço Instrucional representa a dedicação do docente nas atividades relacionadas ao ensino. Em sua pesquisa, a autora identificou 5 fatores. O fator 1 da escala de esforço instrucional foi denominado de Docente Técnico. O fator 2 de Docente Protetor, o fator 3 de Docente Exigente, o fator 4 de Docente Perfeccionista e o fator 5 de Docente Encorajador. O Docente Técnico é aquele mais atento ao cumprimento de seus deveres, desenvolvendo suas aulas, segundo o profissionalismo esperado ou se exigido dele. O Docente Protetor é aquele que mais se preocupa com os estudantes, expondo maior afetividade nessa relação. O Docente Exigente é aquele que cobra empenho dos estudantes, exigindo maior dedicação aos estudos para acompanhar seu estilo de aula. O Docente Perfeccionista é aquele que tem grande preocupação com a forma, ou seja, que se empenha em preparar e executar uma aula impecável. E o Docente Encorajador é aquele que, em suas aulas, tenta motivar os estudantes a maior participação no processo por meio do diálogo e exposição de ideias/dúvidas.

3. MATERIAL E MÉTODO

Nas ciências sociais, há maior dificuldade na separação do senso comum, ou da simples opinião, do discurso científico. Isto porque não é incomum existir uma relação próxima do pesquisador com o objeto em estudo. A familiaridade com o espaço social, a ilusão do saber imediato, noções comuns, enfim, são diversos os obstáculos na pesquisa desta natureza. É importante ter consciência de que o pesquisador, até certo grau, influencia o objeto. Ter esta consciência garante melhor entendimento, tanto da forma quanto do conteúdo da pesquisa (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) sugerem uma vigilância epistemológica para que se possa produzir Ciência Social. Esta vigilância romperia com a ilusão da transparência e do saber imediato. Para tanto, segundo Bachelard (1938), citado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), recomenda-se o questionamento radical das pré-noções. O conhecimento científico nasce do questionamento do senso comum, na tentativa de superá-lo. É necessária a ruptura. Durkheim (1995), também citado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), propõe a definição provisória como instrumento de ruptura. Para tanto, algumas recomendações: determinar o objeto a ser estudado sem antecipar os resultados da pesquisa, estar atento a sequência do trabalho, limitar o campo da observação, verificar as hipóteses e demarcar contornos do objeto de estudo, buscar caracteres objetivos, criticar a própria linguagem. A vigilância epistemológica é essencial para refletir sobre as etapas e sobre os procedimentos da pesquisa e garantir a ruptura com o senso comum e com a ilusão da transparência e do saber imediato. Na pesquisa científica, é necessário objetivar, ou seja, promover o máximo controle sobre os determinantes do conhecimento. Sobre as técnicas, é fundamental lembrar que não há neutralidade em nenhuma delas. E que a combinação de técnicas pode gerar conhecimento mais sistemático.

3.1. Caracterização da Pesquisa

De acordo com Babbie (1999), a busca pelas regularidades no comportamento humano é o fator relevante para iniciar a construção de uma ciência social aplicada. A observação sistemática e a medição de fenômenos são necessárias para a identificação das regularidades sociais. Para o autor, existem vários métodos de pesquisa social:

- a) Experimento Controlado: nesse método, o pesquisador testa uma hipótese, comparando o comportamento de dois grupos emparelhados em dois momentos distintos. No primeiro momento, sem qualquer intervenção, o comportamento é medido nos dois grupos. Depois, um dos grupos será submetido a algum tipo de intervenção (uma palestra, um debate, uma vivência diferenciada etc.). Esse grupo será o experimental. O outro grupo, que será de controle, não será submetido à intervenção. Então, novamente se mede o comportamento em estudo nos dois grupos e, por comparação, testa-se a hipótese do experimento. Esse método busca criar relações de causa e de efeito por meio da manipulação de uma variável, enquanto se esforça para que outras não sejam alteradas ao longo do tempo do experimento.
- b) Análise de Conteúdo: nesse método, examina-se, sistematicamente, documentos, entrevistas e outros meios de forma a identificar padrões que possam servir de comparação ao longo de um período ou de fontes distintas.
- c) Análise de Dados Existentes: nesse método, o pesquisador reúne dados já coletados por outras pessoas ou entidades e realiza uma análise rigorosa sobre aspectos comparáveis nas diversas fontes de dados.
- d) Estudo de Caso: nesse método, o pesquisador aprofunda sua investigação em apenas uma determinada situação social, procurando entender o máximo possível aquela situação específica. Um Estudo de Caso pode ser científico se estiver referido a uma teoria, sendo um caso que teste esta teoria, formulando indutivamente hipóteses. Se estas hipóteses se confirmarem em outros casos, então pode emergir uma nova teoria. O Estudo de Caso pode ajudar a construir conceitos. É possível testar proposições e oferecer explicações causais (COLLIER, 1993).

- e) Observação Participante: nesse método, o pesquisador observa o fenômeno participando dele, ou seja, participa do evento ou integra um grupo social para colher informações detalhadas que podem explicar aquele fenômeno.
- f) *Survey*: a partir de uma amostra da população, aplica-se um questionário que foi elaborado para obter informações específicas. Com as respostas registradas, é possível realizar análise quantitativa para identificar descrições ou explicações de fenômenos que podem ser generalizadas à população da qual a amostra foi selecionada.

O método escolhido para essa pesquisa foi o *survey*, pois é o método mais adequado para coletar as percepções dos professores em relação ao seu trabalho, bem como iniciar o processo de explicação (BABBIE, 1999, p. 97). Além disso, esse método é mais conveniente para a comparação com outros estudos, uma vez que as escalas a serem utilizadas nessa pesquisa estão instrumentalizadas na forma de questionários aplicáveis às amostras populacionais. A pesquisa será do tipo correlacional, porque examinará as relações existentes entre diversas variáveis, o que exigirá análise multivariada. Apesar de poder explicar o fenômeno em uma população particular, não é possível classificá-la como explicativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 103-105). Os autores alertam que esse tipo de pesquisa possui riscos, pois há possibilidade de surgir correlações que não explicam, adequadamente, o fenômeno em estudo. Ainda assim, os estudos correlacionais possibilitam o entendimento de relações e explicações que poderão servir de estrutura para futuras pesquisas explicativas. A pesquisa explicativa é mais bem estruturada, gera entendimento e suas descobertas podem ser generalizadas.

3.2. População e Amostra

Todas as informações sobre a população foram obtidas mediante acesso ao Sistema de Gestão de Pessoas do Governo Federal (SIGEPE)¹, que é o sistema integrado de administração de pessoal civil da União. O SIGEPE é gerenciado pela

Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), subordinada ao Ministério do Planejamento (MPOG). Também foram extraídas informações do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP)², que é o sistema integrado utilizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) para gerenciar seus processos institucionais e administrativos. O SUAP tem interface de comunicação com o SIGEPE, ou seja, muitas das informações do SUAP, na verdade, estão na base de dados do SIGEPE. Para acessar esses sistemas, é necessário ser servidor público federal lotado no IFSP, pois cada um deles exige usuário e senha específicos. Algumas dessas informações também ficam disponíveis nos Relatórios de Gestão, que são publicações anuais, com diversas informações sobre o IFSP. O Relatório de Gestão 2015 ainda não está disponível para o público, pois está em fase de elaboração. Os relatórios de anos anteriores podem ser encontrados no Portal do IFSP³.

A população dessa pesquisa envolve 2.263 professores do IFSP, distribuídos em 31 *campi* no Estado de São Paulo.

Duas leis regulamentam as atividades desses professores:

- 1) Lei nº 8112/1990, que regra o regime jurídico dos servidores públicos federais civis, ou seja, o vínculo não está diretamente subordinado à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), são estatutários.
- 2) Lei nº 12.772/2012, que estrutura o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com destaque para os processos de progressão e promoção.

Todos os professores foram contratados por meio de concurso público para cumprirem jornadas de trabalho de 20 horas semanais ou de 40 horas semanais. Para os que estão contratados para 40 horas semanais, existe a possibilidade de aderir ao Regime de Dedicção Exclusiva, regime pelo qual o professor tem remuneração diferenciada e não pode exercer nenhuma outra atividade remunerada.

¹ <https://servicosdoservidor.planejamento.gov.br/web/portal-publico-sigepe/portal-do-servidor>

² <http://suap.ifsp.edu.br>

³ <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/36-relatrio-de-gesto.html>

Ainda sobre o Trabalho Docente no IFSP, existe a Resolução IFSP nº 109/2015, que regulamenta a atribuição de atividades que devem ser realizadas pelos professores. É importante destacar a distribuição da carga horária estabelecida pela resolução para o cumprimento da jornada de 40 horas semanais:

- a) Para Regência de Aula, um mínimo de oito horas e um máximo de doze horas semanais;
- b) Para Organização do Ensino, que envolve o preparo de aulas, a mesma carga horária semanal atribuída para a Regência, estabelecendo a relação de uma hora de preparo de aula para cada uma hora de aula efetiva.
- c) Para Reuniões, no mínimo duas horas semanais;
- d) Para Atendimento ao Aluno, fora de sala de aula, no mínimo uma hora semanal;
- e) Para outras atividades, as horas faltantes para completar a carga horária total de 40 horas semanais, que podem ser atividades relacionadas a pesquisa ou a extensão, cursos para formação continuada, atividades de representação (sindical, assessoria, conselhos, colegiados, comissões etc.), ou até de ensino (no máximo mais 4 horas além das obrigatórias na Regência de Aula).

A amostra dessa pesquisa pode ser considerada probabilística. À exceção dos professores que lecionam no mesmo *campus* no qual o pesquisador trabalha, que não foram convidados para a coleta de dados, todos os demais professores dos outros 30 *campi* tiveram a mesma probabilidade de integrar a amostra. Os professores que trabalham no mesmo *campus* do pesquisador não participaram da pesquisa para evitar que a proximidade entre respondentes e pesquisador viesasse os dados ou os resultados. Os endereços de correio eletrônico foram coletados a partir das informações públicas disponíveis em listas internas ou em páginas institucionais dos professores no domínio de Internet do IFSP. Dessa forma, qualquer professor que integra o Corpo Docente do IFSP poderia participar da pesquisa, exceto os do mesmo *campus* no qual o pesquisador leciona.

Segundo Babbie (1999), o tamanho da amostra adequada para cada *survey* depende de várias informações. Considerando que essa pesquisa quer averiguar se a literatura existente se aplica no caso particular do IFSP, sem se propor a explicar

ou generalizar descobertas, ponderou-se que uma amostra de 93 respondentes, admitindo erro amostral de 10% e nível de confiança de 95%, atenderia as intenções dessa pesquisa.

3.3. Instrumento de Coleta

O instrumento de coleta foi elaborado a partir do instrumento de coleta proposto por Rowe (2008). Como é intenção pesquisar entre os professores do IFSP estatísticas semelhantes às percebidas em outros estudos, em particular, relacionadas ao construto Esforço Instrucional, optou-se por adotar como referência o instrumento de coleta de Rowe (2008), por ter sido testado e validado, adaptando-o aos objetivos dessa pesquisa.

O segmento um e dois do questionário desenvolvido por Rowe (2008, p. 102), coletam informações pessoais e ocupacionais. Para essa pesquisa, a coleta dessas informações foi reduzida, porque algumas delas já são conhecidas, por ser uma pesquisa circunscrita em uma só organização. Nessa pesquisa, como não faz parte dos objetivos analisar o Comprometimento Organizacional e a Produção Acadêmica, outra adaptação envolveu a omissão dos segmentos três e seis. Rowe (2008, p. 102) coleta informações sobre o Comprometimento Organizacional no segmento três e sobre a Produção Acadêmica do respondente no segmento seis de seu instrumento de coleta. Os segmentos quatro, que contempla a escala do Esforço Instrucional, e cinco, que contempla as escalas de Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira, foram aproveitados com pequenos ajustes textuais.

A respeito do segmento cinco do instrumento de coleta de Rowe (2008), que contempla as escalas de Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira, é importante citar que a tradução, adaptação e validação dos instrumentos no Brasil foi realizada por Mauro de Oliveira Magalhães e colaboradores (BAIOCCHI; MAGALHÃES, 2004; MAGALHÃES; GOMES, 2007). Em Magalhães (2015), os itens diferem dos utilizados no instrumento de coleta dessa pesquisa.

Essa diferença acontece por se manter a versão original do instrumento de coleta de Rowe (2008), que utilizou uma versão traduzida mais antiga, anterior a versão mais atual.

E como se deseja explorar a possibilidade do construto Comprometimento com o Preparo de Aula, a adaptação envolveu o acréscimo de assertivas relacionadas ao envolvimento do professor com a atividade de preparar suas aulas, com o propósito de elaborar uma escala de Comprometimento com o Preparo de Aula.

As assertivas para essa proposta de escala foram inspiradas pelas assertivas utilizadas nas escalas de Comprometimento Organizacional e de Comprometimento com a Carreira.

Contextualizando, em 2015, foi designada, pela Portaria IFSP nº 954, de 06/03/2015, a Comissão de Estudos de Atividades Docentes (CEAD). Essa comissão é responsável por acompanhar a implantação das normativas regulamentadoras das atividades docentes, podendo requerer dados dos *campi* para controle ou análise, além de estar autorizada a propor alterações ou atualizações nas normas.

Durante 2015, foram solicitadas análises e contribuições para todos os professores do IFSP. Esse processo promoveu uma série de encontros e reuniões. Nessas oportunidades, o pesquisador apresentou sua proposta de escala. Para validar seu conteúdo, discutiu-se as assertivas propostas, oportunamente, nas reuniões com os professores do IFSP participantes dos debates promovidos pela CEAD. Isso foi feito, extraoficialmente, até que se obteve um conjunto de assertivas considerado adequado para ser a escala de Comprometimento com o Preparo de Aula.

Todos os professores, que se envolveram com essa discussão, conseguiram ligar os itens propostos com os construtos, sem qualquer dificuldade, concordando que a escala contém validade de expressão. Além de ouvir professores envolvidos com o processo de entendimento e debates sobre as atividades docentes, para atestar a validade de expressão da escala, essa pesquisa serviu de pré-teste. Garantida a validade de expressão da escala de Comprometimento com o Preparo de Aula, ela

será submetida à validade convergente, discriminante e nomológica em futuras pesquisas. (HAIR JR. et al., 2009, p. 603).

Também, acrescentou-se algumas perguntas para mensurar a percepção dos professores a respeito da importância do processo de ensino, particularmente do preparo de aula, em sua evolução de carreira no magistério federal. Essa percepção foi relevante à análise, pois serviu de controle para alguns resultados obtidos a partir da escala de Comprometimento com o Preparo de Aula.

No instrumento de coleta, predominou o uso da escala Likert de sete pontos. A escala Likert é uma escala de respostas com categorias que vão da extrema discordância até extrema concordância. O respondente deve escolher a intensidade que corresponde com sua avaliação em relação ao enunciado lido. Nessa pesquisa, são três intensidades de discordância, uma neutra e três de concordância. Para o Esforço Instrucional, o respondente precisou indicar a frequência de cada item, considerando uma escala de cinco pontos (nunca ocorre, raramente ocorre, algumas vezes ocorre, frequentemente ocorre e sempre ocorre) mais um ponto neutro (não se aplica).

Foi realizado um pré-teste do Instrumento de Coleta com professores do IFSP, pertencentes ao mesmo *campus* do pesquisador, e com doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), totalizando dez participantes. Os professores do IFSP que participaram do pré-teste, também são doutorandos em suas respectivas áreas do conhecimento. Esse pré-teste foi significativo, pois permitiu a realização de alguns ajustes que facilitaram o entendimento dos respondentes e tornaram mais rápida sua participação na coleta de dados.

Tanto o questionário do pré-teste quanto o questionário definitivo ficaram disponíveis na página pessoal do pesquisador, mais especificamente, disponível em <http://www.rogeriotadeu.pro.br/limesurvey>. Utilizou-se um aplicativo livre que elabora

survey na Internet chamado *LimeSurvey*⁴. É uma poderosa ferramenta que facilita a criação de questionários *online* e que possibilita a exportação das respostas em diversos formatos e padrões. Os questionários não estão mais visíveis ao público em geral, mas continuam disponíveis para consulta por meio do perfil de administrador da página. A versão impressa do questionário definitivo está apresentada no Apêndice A.

Como pode ser observada na versão impressa do questionário (Apêndice A), a sequência das questões ficou da seguinte forma:

- 1) Mensagem inicial com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- 2) Questões para medir Esforço Instrucional.
- 3) Questões para medir Comprometimento com o Preparo de aula.
- 4) Questões para identificar percepção dos professores sobre a relação entre carreira e ensino.
- 5) Questões para medir Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira.
- 6) Informações sobre o respondente.
- 7) Mensagem final.

Na versão *online*, cada item descrito correspondia a uma tela para o respondente. Para acessar a tela seguinte, o respondente precisava confirmar a leitura das informações na tela vigente, bem como ter respondido todas as questões da mesma.

3.4. Procedimento de Coleta

Foram enviadas mensagens eletrônicas para os endereços de correio eletrônico dos professores, convidando-os a participar da pesquisa. O modelo da mensagem eletrônica está apresentado no Apêndice B.

⁴ <https://www.limesurvey.org>. Acesso em 13/07/2015.

Ao acessar o questionário, o participante lia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mensagem inicial do Instrumento de Coleta, também apresentado no Apêndice A. O TCLE é um documento importante, pois ele informa aspectos relevantes sobre a pesquisa e garante que os direitos do participante serão respeitados. Ele também garante que a participação do respondente foi voluntária e que as respostas foram fornecidas livremente. Garantiu-se sigilo, por meio do anonimato, para que os participantes não sentissem qualquer tipo de constrangimento ou temor. Esse é um cuidado que o pesquisador tem incorporado em seus projetos de pesquisa para promover a Ética em Pesquisa.

O questionário ficou disponível por cinquenta (50) dias. Esse período foi estabelecido, considerando o cronograma de pesquisa e a intensidade de acessos à página na internet.

3.5. Técnicas de Tratamento dos Dados

Na coleta de dados, sob o ponto de vista tecnológico, era possível a ocorrência de dados perdidos (*missing values*), pois o aplicativo *LimeSurvey* salva as respostas parciais dos participantes, garantindo a opção de retomada do questionário a qualquer momento e de qualquer ponto no qual precisou ou quis parar. Porém, sob o ponto de vista da Ética em Pesquisa e em respeito ao TCLE, ficou tacitamente acordado que respostas parciais seriam entendidas como a decisão do participante de abandonar a pesquisa. Conseqüentemente, o pesquisador ficou impedido de utilizar essas respostas parciais sob qualquer pretexto. Sendo assim, realizada a coleta de dados, só foram considerados os questionários respondidos integralmente. Mesmo porque, somente os que foram respondidos integralmente atendem a condição de participação livre e consentida do respondente. Para evitar que algum respondente fosse mal interpretado, garantiu-se o prazo de uma semana para que os questionários respondidos, parcialmente, fossem retomados e finalizados. Passado esse prazo, considerou-se como decisão daquele participante de

abandonar a pesquisa, obrigando o pesquisador a desconsiderar aquelas respostas parciais.

O aplicativo *LimeSurvey* possui recursos que permitem a migração de sua base de dados para outros aplicativos, mais especificamente, aplicativos estatísticos. Então foi possível exportar as respostas coletadas em formato adequado para importar em outro aplicativo utilizado para o tratamento estatístico. Nesse processo de exportação, somente foram exportadas as respostas completas, respeitando a decisão tácita de abandono daqueles participantes que não concluíram o questionário.

As respostas exportadas do aplicativo *LimeSurvey* foram importadas para o aplicativo *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). O SPSS é um aplicativo de propriedade da *Industrial Business Machine* (IBM) e é amplamente utilizado em tratamentos estatísticos, tanto em pesquisas acadêmicas quanto em pesquisas mercadológicas.

Para o tratamento estatístico dos dados, foram feitas análises descritivas e análises multivariadas. A respeito das análises multivariadas, foram realizadas Análise Fatorial Exploratória e Modelagem de Equações Estruturais (MEE). Na inviabilidade de se realizar MEE, apenas nessa circunstância, os dados foram analisados usando Correlação e Regressão.

3.5.1. Análise Descritiva

Para a análise descritiva, a amostra foi caracterizada quanto ao gênero, estado civil, idade, tempo de serviço no IFSP ou na Rede Federal, se tem filhos, formação escolar, se é aposentado e se é egresso do IFSP. Para essa análise, foram apresentadas frequência, média e desvio padrão, entre outras medidas.

Havia expectativa de utilizar essas categorias demográficas para subdividir a amostra e identificar aspectos relevantes dos subgrupos obtidos. Porém, a amostra

não foi grande o suficiente para que os subgrupos tivessem tamanho satisfatório para análise.

3.5.2. Análise Fatorial Exploratória

Segundo Hair Jr. et al. (2009), a análise fatorial é uma técnica multivariada que define as correlações entre variáveis de uma pesquisa. Produz grupos de variáveis fortemente inter-relacionadas, chamados de fatores. Os fatores são úteis na redução de dados, proporcionando ao pesquisador novas medidas ou a descrição de conceitos compostos por várias medidas.

Os autores explicam que não é possível realizar análise fatorial com menos de 50 observações. E que o pesquisador deve preferir amostras com tamanho igual ou superior a 100 observações (HAIR JR. et al., 2009, p. 104). Considerando isso, o pesquisador reforçou os convites aos professores para obter uma quantidade superior de 100 questionários integralmente respondidos.

O objetivo elementar da análise fatorial é agrupar variáveis correlacionadas em conjuntos distintos, denominados de fatores. Esses fatores fornecem informações esclarecedoras sobre as inter-relações das variáveis em estudo (HAIR JR., 2009, p. 99). Nas ciências sociais aplicadas, se essas inter-relações são identificadas em várias populações, pode-se apreender a existência de regularidades importantes para o entendimento de um determinado fenômeno social.

Nessa pesquisa, a análise fatorial exploratória foi realizada sem a pretensão de validar escala. Ela foi realizada para verificar se na população docente do IFSP são identificadas as mesmas inter-relações apresentadas na literatura. E também como pré-teste da escala Comprometimento com o Preparo de Aula, em atenção à validade de expressão.

Para constatar se a escala em estudo é multifatorial, Hair Jr. et al. (2009, p.110) explicam que as correlações parciais entre variáveis devem ser pequenas. Recomendam o teste de Bartlett de esfericidade e o teste de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para detectar a adequação da análise fatorial. Para a medida KMO, são considerados aceitáveis valores superiores a 0,70. Para o teste de esfericidade de Bartlett, são aceitáveis quando a significância está próxima de 0,0001.

Outro cuidado para que a análise fatorial seja adequada para analisar determinado conjunto de dados, é garantir que a amostra seja homogênea. Como participaram apenas professores de uma única instituição de ensino, essa homogeneidade é esperada.

Segundo Hair Jr. et al. (2009, p.122), o êxito da análise fatorial depende de sua confiabilidade. A confiabilidade avalia o grau de consistência entre múltiplas medidas de uma variável. Uma forma de avaliar a confiabilidade é testar e retestar os questionários, comparando as respostas de um mesmo grupo em dois momentos diferentes. Outra forma é medir a consistência interna, calculando seu coeficiente de confiabilidade. Um dos coeficientes mais usados é o *alpha* de Cronbach. Em relação ao coeficiente *alpha* de Cronbach, os autores sugerem que o limite inferior de 0,70, comumente, representa um nível de consistência aceitável.

Também observar a comunalidade. Sobre comunalidade, a recomendação é remover a variável cujo valor seja inferior a 0,60 ou aumentar o tamanho da amostra. Em alguns casos exploratórios, é aceitável o limite inferior de 0,50, apesar de não ser o ideal.

Quando se deseja explicar uma determinada proporção esperada, é preciso observar a proximidade dos valores observados dos valores esperados. Nessa pesquisa, essa observação se dará pelo cálculo da variância total explicada, que é composta pelas variâncias comum, específica e de erro. Segundo Hair Jr. et al. (2009, p. 112-114), nas ciências sociais, por conta da maior imprecisão das informações, é considerada satisfatória uma variância total explicada a partir de 60%.

Nessa pesquisa, optou-se pelo método dos componentes principais para o método de extração. O método dos componentes principais resume a maior parte da informação original ao menor número de fatores para o propósito de previsão.

Para melhor interpretação dos dados, o pesquisador precisa escolher a rotação fatorial coerente com o modelo de pesquisa. Segundo Hair et al. (2009), nenhuma regra foi elaborada para selecionar uma técnica mais adequada para a interpretação. Não existe razão para favorecer uma técnica ou outra. A recomendação dos autores é escolher a partir de necessidades específicas da pesquisa. Para essa pesquisa, será seguida a dica dos autores, optando-se pelo método de rotação oblíqua (HAIR JR. et al., 2009, p. 120). Nas ciências sociais, usualmente, as dimensões latentes são correlacionadas.

E, por fim, que a matriz de dados tenha quantidade representativa de correlações superiores a 0,30.

3.5.3. Modelagem de Equações Estruturais

Segundo Hair Jr. et al. (2009), Modelagem de Equações Estruturais (MEE) é uma técnica multivariada composta por modelos estatísticos que podem explicar relações entre múltiplas variáveis. A técnica examina as correlações de uma série de equações que descrevem as relações entre construtos envolvidos na análise. A MEE combina técnicas do tipo dependente e do tipo interdependente, mais especificamente, análise fatorial e análise de regressão múltipla. Assim, é possível verificar relações de causa e efeito entre construtos. A MEE avalia as relações de forma abrangente, provendo transição da análise exploratória para a análise confirmatória.

Para analisar os dados dessa pesquisa, foi utilizado o aplicativo *Analysis of Moment Structures* (AMOS). O AMOS também é um aplicativo de propriedade da *Industrial*

Business Machine (IBM) e tem sido utilizado largamente em estudos de MEE. Ele acessa a mesma base de dados do SPSS para realizar os cálculos.

Segundo Hair Jr. et al. (2009), a partir de um diagrama de caminhos, a MEE representa relacionamentos oriundos do conjunto de equações estruturais e pode ajudar a identificar conceitos não observados.

Para os autores, o estágio mais crítico do teste de MEE é a avaliação da validade do modelo de medida. Essa validade depende da Qualidade de Ajuste (*goodness of fit - GOF*). A matriz de covariância estimada é comparada à matriz de covariância observada. Quanto mais próximos forem os valores dessas matrizes, melhor é o ajuste do modelo. Supondo que a teoria fosse perfeita, a matriz de covariância estimada seria igual à matriz de covariância observada. Foram desenvolvidas medidas de ajuste para avaliar a qualidade do modelo. Estão classificadas em três tipos:

- a) Medidas de ajuste absoluto;
- b) Medidas de ajuste incremental;
- c) Medidas de ajuste parcimonioso.

As medidas de ajuste absoluto verificam o ajuste global do modelo, como:

- O qui-quadrado (χ^2), valores baixos se procura semelhanças ou valores altos se procura diferenças.
- Índice de qualidade do ajuste (*goodness of fit index – GFI*), o intervalo de valores varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, melhor o ajuste.
- Índice ajustado de qualidade de ajuste (*adjusted goodness of fit index - AGFI*), quanto mais próximo de 1, melhor o ajuste.
- Raiz do resíduo quadrático médio (*root mean square residual - RMSR*) e raiz padronizada do resíduo médio (*standardized root mean square residual - SRMR*), valores pequenos representam melhor ajuste, valores grandes representam pior ajuste. É necessária maior atenção ao modelo, quando, em módulo, essa medida resultar valor igual ou maior que quatro.

- Raiz do erro quadrático médio de aproximação (*root mean square error of approximation* - RMSEA), valores menores indicam melhor ajuste, sendo ideal ser menor do que 0,10.

As medidas de ajuste incremental verificam "quão bem um modelo especificado se ajusta relativamente a algum modelo alternativo de referência" (HAIR JR. et al., 2009, p. 563). Comumente, o modelo de referência é nulo, ou seja, todas as variáveis observadas não são correlacionadas. As medidas desse tipo estão relacionadas a seguir:

- Índice de ajuste normado (*normed fit index* - NFI), varia de 0 a 1, sendo 1 representa um ajuste perfeito.
- Índice comparativo de ajuste (*comparative fit index* - CFI), varia de 0 a 1, sendo 1 representa um ajuste perfeito.
- Índice de Tucker-Lewis (*non-normed fit index* - NNFI ou *Tucker-Lewis index* - TLI), quanto mais próximo de 1 o valor, melhor o ajuste.
- Índice de não-centralidade relativa (*relative noncentrality index* - RNI), varia de 0 a 1, sendo 1 representa um ajuste perfeito.

As medidas de ajuste parcimonioso verificam qual modelo é melhor em um conjunto de modelos concorrentes. Essas medidas são melhoradas por um melhor ajuste do modelo ou por um modelo mais simples. As medidas desse tipo estão relacionadas a seguir:

- Índice de parcimônia de ajuste normado (*parsimonious normed fit index* - PNFI), varia de 0 a 1, sendo que o modelo preferível será o de maior valor na comparação.
- Índice de qualidade de ajuste parcimonioso (*parsimonious goodness of fit index* – PGFI), o modelo preferível será o de maior valor na comparação.

Hair Jr. et al. (2009) identifica no processo de MEE a necessidade de validar o modelo de mensuração e, se o modelo de mensuração for válido, validar o modelo estrutural. Se o modelo de mensuração não for válido, será preciso refinar medidas e delinear novos estudos. Se o modelo de mensuração for válido, então pode-se executar o teste das relações estruturais, avaliando a GOF e significância, direção e

tamanho das estimativas paramétricas estruturais. Se o modelo estrutural não for válido, será preciso refinar o modelo e testar com novos dados. Se o modelo estrutural for válido, pode-se extrair conclusões, validando ou não as hipóteses, e recomendações.

Para essa pesquisa, a primeira técnica usada para o tratamento e análise dos dados foi a MEE. Somente quando não houve viabilidade de seu uso, que se utilizou Correlação e Regressão.

3.5.4. Correlação

Segundo Field (2009), correlação é a medida de associação entre variáveis. Por meio da correlação é possível descobrir relacionamento linear entre variáveis. Existindo relacionamento entre as variáveis, é possível identificar se a relação é positiva ou inversa entre elas.

O coeficiente de correlação pode variar entre -1 e +1, sendo que o valor 0 indica a inexistência de relacionamento linear entre as variáveis. O sinal negativo indica uma relação inversa entre as variáveis.

De modo geral, valores em torno de 0,1 representam efeito pequeno, em torno de 0,3, representam efeito médio, e a partir de 0,5, representam forte relação entre as variáveis.

Field (2009) ainda explica que, nas ciências sociais, o valor da significância precisa ser menor do que 0,05. E quanto menor for esse valor, maior o poder do efeito em estudo.

3.5.5. Regressão

Segundo Field (2009), regressão é uma ferramenta estatística de previsão de uma variável a partir de uma ou mais variáveis previsoras (ou preditivas). Na regressão, é analisado se uma variável se comportará como dependente de outra variável. A regressão colabora com o entendimento dessa predição, indicando o quanto uma variável preditiva influencia, ou explica, a variável dependente. Assim, a regressão verifica a existência de uma relação funcional entre a variável dependente com uma ou mais variáveis independentes. E, se existir, identifica a função que melhor se aplica a relação. Se envolver uma variável preditiva, é Regressão Linear Simples. Se envolver duas ou mais variáveis preditivas, é Regressão Linear Múltipla.

O coeficiente de determinação, ou R^2 , informa se o modelo é adequado. Seu valor varia entre 0 e 1. Quanto maior for R^2 , maior é o poder preditivo sobre a variável dependente.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa seção, os dados foram apresentados e analisados.

4.1. Caracterização da amostra

Durante a coleta de dados, 145 professores acessaram e iniciaram o preenchimento do questionário *online*. Porém, somente 105 questionários foram respondidos completamente e, conseqüentemente, tratados e analisados. Essa amostra representa 4,6% da população. O número de observações é superior a 100 e, segundo Hair Jr. et al. (2009, p. 108), é adequado para os cálculos estatísticos. Mas é um número insuficiente para submeter as escalas à validade convergente, discriminante e nomológica. No entanto, considerando a proposta dessa pesquisa, a amostra será suficiente para comparar essa realidade particular com as descobertas da literatura. A quantidade de 105 questionários respondidos é superior ao mínimo calculado na seção 3.2, que era de 93 observações. Então, será possível inferir sobre a população do IFSP, apesar de não poder inferir generalizações. Também será suficiente para servir de pré-teste da escala de Comprometimento com o Preparo de Aula, conforme exemplifica Hair Jr. et al. (2009, p.609-610).

A partir da pergunta sobre o ano de nascimento, foi possível calcular informações sobre a idade dos respondentes, considerando o ano de realização da pesquisa, 2015, como referência para os cálculos. A maior idade informada foi 68 anos, do único respondente nascido em 1947. A menor idade foi de 26 anos, também do único nascido em 1989. E a mediana foi a idade de 40 anos, novamente de um único nascido em 1975. A maior frequência de ano de nascimento ficou para 1984: oito professores têm 31 anos de idade. A média de idade ficou em 40,97, quase 41 anos. Enquanto o desvio padrão foi de 9,46. Observando o Gráfico 1, nota-se a

concentração dos nascimentos nas décadas de 1970 e 1980, ambas com 34 respondentes cada.

Gráfico 1 - Ano de Nascimento

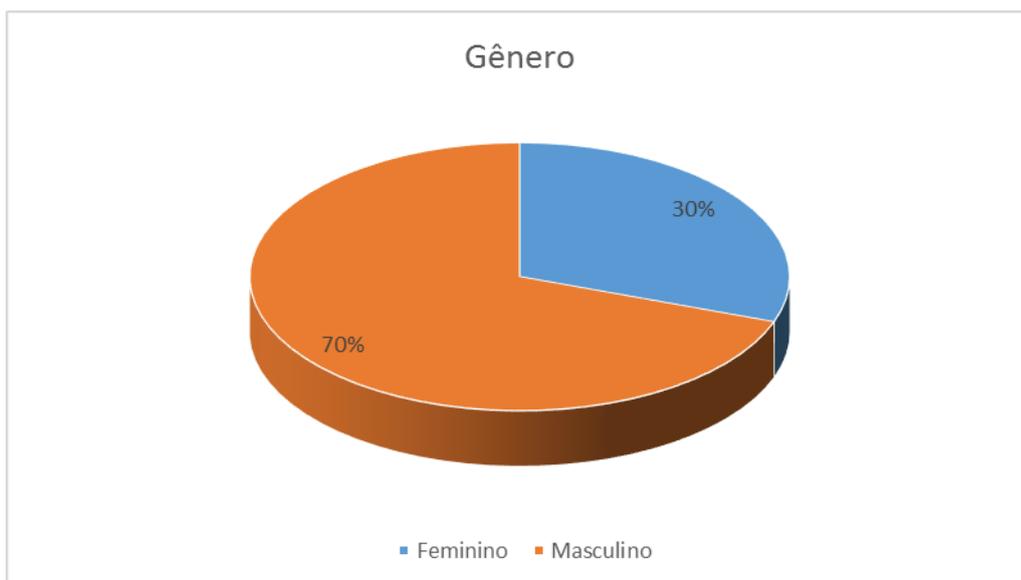


Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Responderam, integralmente, o questionário, 32 professoras e 73 professores. O Gráfico 2, a seguir, ilustra a distribuição dos respondentes segundo o gênero.

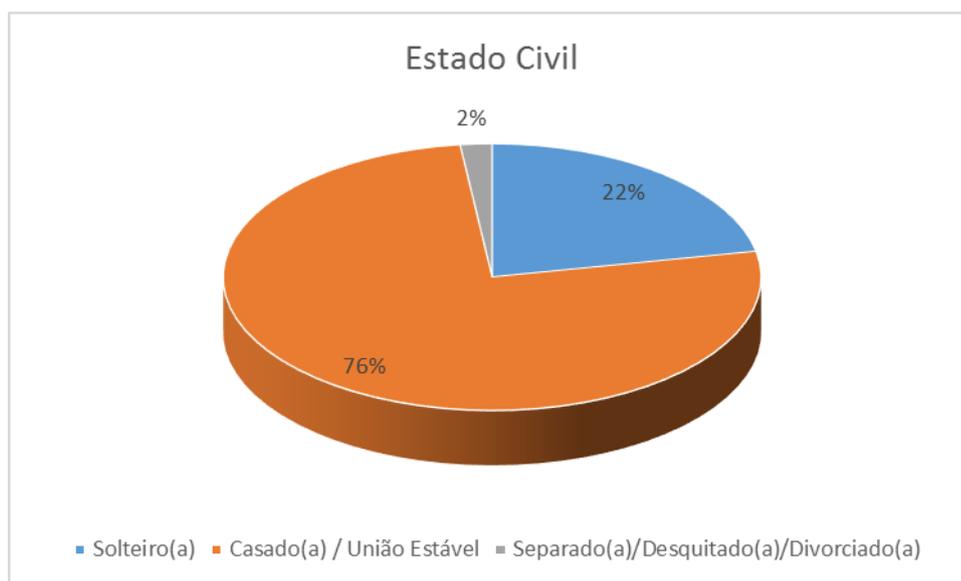
Considerando a população, a distribuição da amostra ficou muito próxima da realidade institucional. No IFSP, 26,8% são professoras e 73,2% são professores, enquanto na amostra são 30,5% e 69,5% respectivamente.

Gráfico 2 - Gênero



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Gráfico 3 - Estado Civil



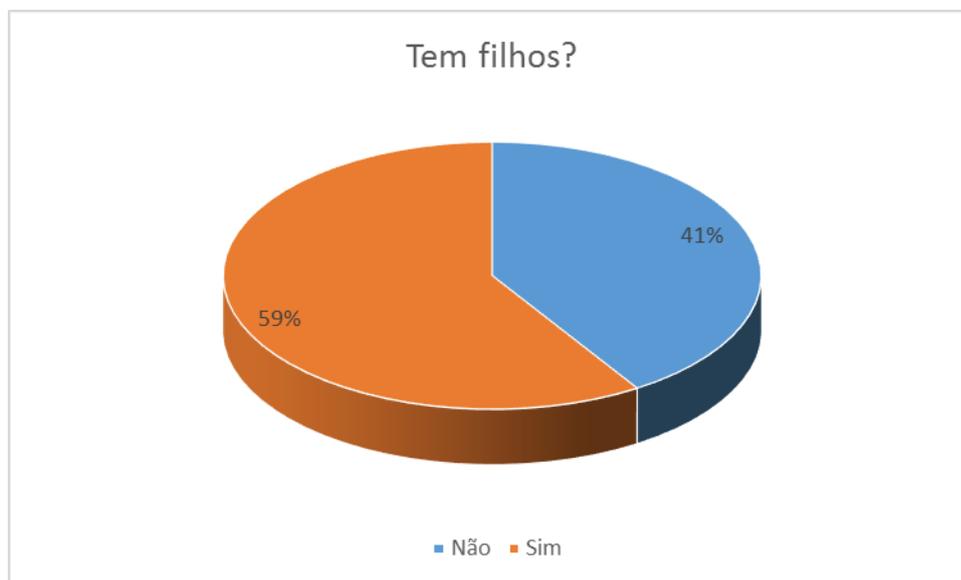
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Em relação ao Estado Civil, 23 respondentes são solteiros, cerca de 21,9% da amostra. São casados ou estão em união estável, 80, cerca de 76,2%. E dois dos respondentes se declararam separado, ou desquitado ou divorciado, cerca de 1,9%.

Informam que não têm filhos, 43 respondentes, enquanto 62 têm. Essa questão foi feita, pois era intenção analisar se a condição de ter filhos influencia os vínculos com

a carreira ou com o processo de ensino. Para o pesquisador, a experiência da maternidade ou da paternidade influencia tanto o Entrincheiramento na Carreira quanto o Esforço Instrucional. Mas a quantidade de cada subgrupo não foi adequada para essa análise. O Gráfico 4 ilustra a distribuição.

Gráfico 4 - Tem filhos?



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Cinco respondentes informam que já são aposentados por relação trabalhista anterior, enquanto 100 não são. Essa questão foi feita, pois era intenção analisar se já possuir aposentadoria influencia os vínculos com a carreira ou com o processo de ensino. Para o pesquisador, essa condição influencia tanto o Comprometimento com a Carreira, quanto o Entrincheiramento na Carreira. Conseqüentemente, o envolvimento e o desempenho com o processo de ensino. Mais uma vez, a quantidade de cada subgrupo não foi adequada para essa análise. O Gráfico 5 ilustra a distribuição.

Gráfico 5 - Já é aposentado?



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Gráfico 6 - É egresso?



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Sobre ser egresso da ETFSP, ou do CEFET-SP, ou do IFSP, 90 respondentes responderam não, quantidade que representa 85,7% da amostra. Os outros 14,3%, ou seja, quinze foram estudantes da mesma instituição na qual, atualmente, lecionam. Para o pesquisador, essa condição de egresso do professor aumenta os vínculos afetivos, principalmente por ser comum o sentimento de gratidão. Para o pesquisador, essa maior afetividade e essa gratidão influenciam o

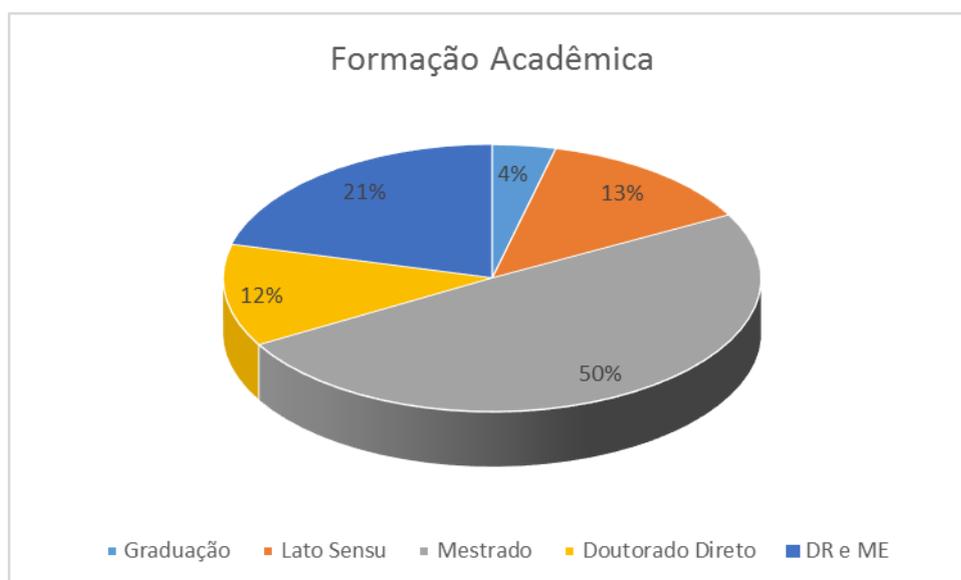
Comprometimento com a Carreira e todo o processo de ensino. Não foi possível averiguar essa constatação, por conta da quantidade insuficiente de observações em cada subgrupo.

Em relação à formação acadêmica, a população do IFSP está distribuída da seguinte forma:

- 8,5% graduados apenas;
- 15,3% especialistas, ou seja, cursaram pós-graduação *Lato Sensu*;
- 47,8% com mestrado, como a maior titulação;
- 28,4% com doutorado, como a maior titulação.

Nas informações sobre a população, o estágio pós-doutoral não está relacionado como categoria de maior titulação do servidor público federal, ou seja, não há dados oficiais para comparação. Na amostra, 13 professores já realizaram o Estágio Pós-Doutoral, que representa 12,4% da amostra. A maioria, sete, concluíram em 2014. O mais antigo foi em 2002 e os dois mais recentes foram em 2015.

Gráfico 7 - Formação Acadêmica



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

O Gráfico 7 ilustra a distribuição dos respondentes pela maior formação acadêmica obtida. Na amostra, apenas quatro professores têm apenas graduação, representando 3,8% das observações. Quatorze tem como maior titulação um curso

de pós-graduação *Lato Sensu*, representando 13,3%. Tendo o mestrado como maior titulação, são 52 professores, ou seja, 49,5% da amostra. Os demais professores, 35, são doutores. Dentre os 35 doutores, 22 também cursaram o mestrado, 12,4%, e treze fizeram o doutorado direto, 21%, totalizando 33,4% da amostra com grau de doutor.

O ano de conclusão do curso de pós-graduação do tipo *Lato Sensu* variou entre 1991 e 2014, sendo que oito concluíram na década de 1990, quinze na primeira década do século XXI e dez na década de 2010, com destaque para quatro conclusões em 2004. Desses 33 professores, dezenove continuaram os estudos e concluíram algum curso de pós-graduação *Stricto Sensu*.

O ano de conclusão dos mestrados variou entre 1993 e 2015, sendo que quatorze concluíram na década de 1990, 39 na primeira década do século XXI e 21 na década de 2010. O ano com maior frequência foi 2005, com nove conclusões, seguido por 2010 e 2012, com sete conclusões cada. Considerando como referência para cálculos o ano da pesquisa, 2015, os dois mais antigos mestres da amostra concluíram há 22 anos, enquanto os três mais recentes não completaram um ano de conclusão. A idade média de conclusão do mestrado é de 8,8 anos, com desvio padrão de 11,2.

O ano de conclusão dos doutorados variou entre 1998 e 2015, sendo que apenas três concluíram na década de 1990, onze na primeira década do século XXI e 21 na década de 2010. O ano com maior frequência foi 2015, com seis conclusões, seguido por 2013 e 2014, com cinco conclusões cada. Ou seja, nos últimos três anos (2013, 2014 e 2015), 45,7% dos respondentes obtiveram o grau de doutor. Considerando como referência para cálculo o ano da pesquisa, 2015, os dois mais antigos doutores da amostra concluíram há 17 anos, enquanto os seis mais recentes não completaram um ano de conclusão. A idade média de conclusão do doutorado é de 4,97 anos, com desvio padrão de 8,6. O baixo valor da média e a menor dispersão, se comparada com a do mestrado, indicam uma distribuição com concentração à direita do eixo, como pode ser observado no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Ano de Conclusão do Doutorado



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

A maior concentração de conclusões de curso de pós-graduação *Stricto Sensu* no século XXI, destacadamente na atual década de 2010, tem duas justificas prováveis: mudança no plano de carreira e Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Sobre o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, desde 2003, o Ministério da Educação investiu bilhões de reais para ampliar a quantidade de unidades federais de educação no Brasil. Para comparação, entre 1909 e 2002, foram instaladas 140 escolas técnicas federais em todo território nacional. Entre 2003 e 2010, foram instaladas mais 214 unidades federais de ensino. Entre 2011 e 2014, mais 208. O total de 562 unidades federais de educação profissional estão distribuídas em 38 Institutos Federais, dentre os quais, o IFSP. No estado de São Paulo, até 2005, eram 3 unidades: São Paulo, desde 1909, Cubatão, desde 1987, e Sertãozinho, desde 1996. Atualmente, são 31 *campi* e 7 unidades avançadas em todo o estado. Essa expansão, que no estado de São Paulo aconteceu a partir de 2006, exigiu a realização de concurso público para provimento de cargos de professor. Muitos professores com grau de mestre aproveitaram a oportunidade para ingressar na Rede Federal, pois, na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, não se exige o grau de doutor como requisito mínimo para admissão. Na Carreira do Magistério Superior, que

regra as relações dos professores nas Universidade Federais, o grau de doutor é requisito mínimo para ingresso.

Os Gráficos 9 e 10 apresentam esse fato. Na amostra, apenas cinco professores ingressaram antes de 2003, sendo quatro no estado de São Paulo e um em outra unidade da federação. Esse professor, que era de outra unidade, ingressou na Rede Federal em 1996 e foi redistribuído para o IFSP em 2008. Entre 2003 e 2010, 28 professores ingressaram na Rede Federal, sendo 26 no IFSP e dois em outra unidade da federação. Esses professores, que eram de outra unidade, um ingressou na Rede Federal em 2007 e o outro em 2010 e ambos foram redistribuídos para o IFSP em 2011. E entre 2011 e 2015, 72 professores ingressaram no IFSP.

O ano de 2014 foi de maior frequência, com o ingresso de 28 dos professores respondentes no IFSP. E tendo o ano da pesquisa, 2015, como referência para os cálculos, o tempo médio de serviço no IFSP é de 4 anos com desvio padrão de 4,9.

Gráfico 9 - Ano de ingresso na Rede Federal



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Gráfico 10 - Ano de ingresso no IFSP



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

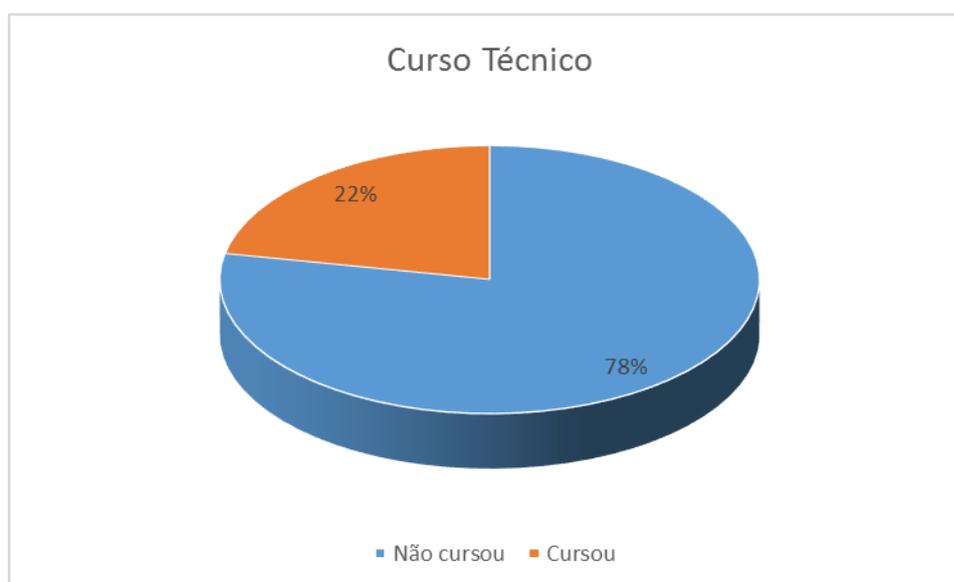
Associada à expansão, desde 2008, o plano de carreira tem sido alterado. Em comum, nas mudanças ocorridas na legislação federal em 2008 e 2012, a titulação passou a ser condição necessária para melhores condições de trabalho, tanto salariais quanto de atuação. Oportunidades e incentivos para qualificação profissional e eventos científicos, obtenção de bolsas e financiamentos, melhor remuneração, enfim, melhores condições de trabalho docente são mais bem aproveitadas pelos professores com maior grau acadêmico, pois a titulação se tornou o principal critério nesses processos.

Ao comparar com a população, percebe-se que na amostra houve maior participação dos doutores nessa pesquisa do que daqueles professores que não alcançaram grau em curso de pós-graduação *Stricto Sensu*. Não é possível explicar essa diferença, pois faltam dados. Mas é possível supor que os professores com grau de doutor são mais propensos a colaborar com o desenvolvimento de pesquisas, até por conta de sua própria condição acadêmica. Outra suposição, envolve a questão da renda: os professores que possuem grau de mestre ou de doutor são melhor remunerados na Carreira de Magistério do Ensino Básico,

Técnico e Tecnológico. Principalmente os doutores. Aqueles professores que ainda não alcançaram o grau de mestre ou de doutor, comumente, exercem outras atividades para complementar a renda. Logo, esses professores têm menos tempo para realizar atividades que não sejam aquelas que já costumam sobrecarregá-los. Enfim, várias são as suposições para explicar essa distinção entre a população e a amostra, em particular, da maior presença dos doutores na amostra. Porém, nada pode ser afirmado com base nos dados coletados nessa pesquisa.

Uma questão que também foi considerada necessária nessa pesquisa é a pergunta sobre ter, ou não, curso técnico. Para o pesquisador, os professores que cursaram o nível técnico seriam mais dedicados ao processo de ensino, por maior vínculo afetivo. Esse maior vínculo afetivo é suposto por conta da proximidade da formação técnica com a relevância desse nível de formação na história centenária do IFSP. Como nas outras categorias, o número de observações foi insuficiente para tratar os dados considerando subgrupos. O Gráfico 11 ilustra a distribuição, sendo que 23 professores concluíram curso técnico (21,9% da amostra).

Gráfico 11 - Cursou nível técnico?



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

4.1.1. Percepções docentes

As questões sobre a percepção dos professores a respeito da relação do processo de ensino com evolução da carreira, não houve descoberta significativa. As médias ficaram em torno da neutralidade, alternativa “4 - Não discordo, nem concordo”. Como o desvio padrão resultou em valor alto e o valor da curtose ficou bem abaixo de zero, houve elevada dispersão. Por conta disto, essas questões precisam ser repensadas. Uma possibilidade é que elas precisam ser reescritas, seja para torná-las mais objetivas ou mais curtas. Outra possibilidade é que elas questionaram um aspecto da realidade pouco refletido pelos professores, para algo que não tem recebido muita atenção ou é considerado pouco importante.

Chamam a atenção as estatísticas obtidas para duas questões:

- 1) 29. Na situação atual, reger aulas nesta instituição é mais obrigação do que satisfação.

Para a questão 29, houve elevada discordância. A média foi de 1,97 com desvio padrão de 1,34. Para esse bloco de questões, foram a menor média e o menor desvio padrão calculados. A distribuição ficou muito assimétrica, com forte concentração dos dados em torno das respostas de discordância. Essas medidas permitem inferir que a população do IFSP não considera a atividade de regência de aula como obrigação. Por conta dessa forte discordância, é possível concluir que os professores sentem satisfação em lecionar.

- 2) 30. Uma das poucas consequências negativas de deixar de lecionar, seria a escassez de alternativas imediatas de trabalho.

Para a questão 30, também se nota elevada discordância. Menos intensa do que a calculada para a questão 29, mas representativa, considerando que houve assimetria com tendência para as respostas discordantes, apesar da maior dispersão. Dessa tendência, pode-se supor que os professores do IFSP não acham difícil se recolocar no Mercado de Trabalho, caso abandonem a carreira docente.

Um dos motivos prováveis para essa segurança, é o elevado grau de empregabilidade, por causa do igualmente elevado nível de qualificação dos membros docentes do IFSP.

4.1.2. Descrições a partir das escalas de Carreira

Considerando as três dimensões do Comprometimento com a Carreira, os professores do IFSP apresentaram as seguintes médias:

Tabela 1 - Escala de Comprometimento com a Carreira

Dimensão:	Média:	Desvio Padrão:
Identidade	6,31	,880
Planejamento	5,69	1,339
Resiliência	3,30	1,514

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

A dimensão Identidade é a mais representativa. Houve maior concentração de resposta em torno da média, assimetria para respostas concordantes pouca dispersão. Ou seja, os professores do IFSP têm forte identificação com a carreira. É a dimensão mais evidente.

Em relação ao Planejamento, os professores tendem a planejar sua carreira. As respostas discordantes predominaram para assertivas negativas em relação ao cuidado com o planejamento de carreira. Como explicado, a expansão da Rede Federal e as mudanças no plano de carreira causaram um choque de realidade para os professores. Diante disso, uma revisão da própria carreira foi inevitável, por conta das oportunidades e das novas trilhas que surgiram.

Em relação à Resiliência, percebe-se uma maior dispersão e uma tendência à neutralidade. Os dados coletados não são suficientes para inferir nada, além de especular suposições. Com a expansão, há mais facilidades do que dificuldades em

termos de oportunidades e evolução na carreira. A maioria dos professores ainda está há pouco tempo na Rede Federal, vivendo um estágio no ciclo de vida do magistério federal, entre o fim do estágio probatório e início da estabilidade, que dá mais segurança aos professores para a experimentação na carreira docente. O tempo de serviço pequeno da maioria, pode ser a causa dessa relação neutra com a dimensão Resiliência.

Considerando as três dimensões do Entrincheiramento na Carreira, os professores do IFSP apresentaram as seguintes médias:

Tabela 2 - Escala de Entrincheiramento na Carreira

Dimensão:	Média:	Desvio Padrão:
Investimentos	4,07	1,613
Custos Emocionais	4,85	1,768
Limitação de Alternativas	4,68	1,721

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Talvez pelas mesmas suspeitas que podem servir de explicação à neutralidade dos professores em relação à Resiliência, pode-se supor que as mesmas minimizam ou evitam as condições que induzem uma pessoa ao Entrincheiramento na Carreira. Porém, novamente, não há dados suficientes para explicar. O elevado desvio-padrão chama a atenção, ou seja, houve grande dispersão de respostas entre os professores, apesar da tendência central. Talvez ainda seja algo difuso. Enfim, suposições apenas.

4.2. Análise fatorial exploratória

Nessa seção, são apresentados os resultados calculados no SPSS para analisar as quatro (4) escalas testadas nessa pesquisa. Esses cálculos serviram para comparar

com os mesmos indicadores de outros estudos. Espera-se obter valores próximos das outras pesquisas, uma vez que três (3) dessas quatro (4) escalas já foram testadas e validadas nas últimas duas décadas. Contudo, como a realidade é dinâmica e as transformações ambientais se aceleraram por conta da globalização, da explosão demográfica e dos avanços científicos e tecnológicos, novas validações são importantes para colaborar com as descobertas anteriores ou se contrapor a elas. Quando índices e coeficientes são semelhantes, a pesquisa se junta às outras para reforçar os modelos e as escalas dos construtos. Porém, havendo divergência, a pesquisa servirá de referência para o desenvolvimento de estudo mais profundo, necessariamente mais abrangente, o suficiente para validar o contraponto e identificar que variáveis se modificaram, ou surgiram, ou não existem mais, para explicar a diferença percebida e aprimorar o modelo. Nessa última situação, não se trata de invalidar ou duvidar da literatura vigente. Trata-se da contínua revelação do objeto de estudo que se mostra, mais claramente, com o passar do tempo. É o processo de construção permanente e colaborativa do conhecimento, que em esforço coletivo, aprimora modelos, escalas e técnicas de aferição dos construtos, dos conceitos e das descobertas.

Como o tamanho da amostra não é grande, essa pesquisa não se atreve a realizar validação convergente, discriminante e nomológica de escala. Nem generalizar inferências que podem explicar apenas o contexto do IFSP. O que se afirmar nessa seção está mais relacionada ao esforço de averiguar se as descobertas apresentadas na literatura também são percebidas na realidade organizacional do IFSP.

4.2.1. Escala de Comprometimento com a Carreira

Para comparação, a Tabela 3 apresenta os valores calculados do *alpha* de Cronbach para a escala de Comprometimento com a Carreira, tanto dessa pesquisa quanto de outros estudos.

Tabela 3 - *Alpha* de Cronbach para Comprometimento com a Carreira

Comprometimento com a Carreira	Essa pesquisa	Carson e Bedeian (1994)	Jardim (2002)	Magalhães (2005)	Scheible, Bastos e Rodrigues (2007)	Rowe (2008)
Escala	0,77	0,81	0,84	0,82	0,82	0,79
Identidade	0,79	0,79	-	0,75	0,76	0,78
Resiliência	0,74	0,79	-	0,72	0,82	0,86
Planejamento	0,79	0,85	-	0,76	0,8	0,75

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Rowe (2008, p.106).

Assim como nos outros estudos, os valores calculados para essa pesquisa são superiores a 0,70, ou seja, o coeficiente de confiabilidade é satisfatório.

O cálculo da medida KMO obteve 0,74 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância menor do que 0,0001, revelando que o tamanho da amostra é bom para a análise fatorial exploratória.

Ao avaliar as comunalidades, foi necessário retirar da análise fatorial exploratória uma variável relacionada à Identidade, cujo valor foi de 0,368, ou seja, inferior ao recomendado 0,60. E foi mantida uma variável relacionada à Resiliência, cujo valor foi de 0,54, por ser aceitável, apesar de não ideal. Para as demais variáveis, as comunalidades foram superiores a 0,67.

Foi calculada a variância total explicada em 74,5%, acima do limite inferior de 60%, considerado aceitável nas ciências sociais.

Sendo aceitáveis as medidas estatísticas, obteve-se a seguinte matriz:

Tabela 4 - Matriz Fatorial da Escala de Comprometimento com a Carreira no IFSP

Matriz^a

	Fator		
	1	2	3
Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou.			,843
O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.			,977
Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.			,852
Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.		,891	
Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.		,855	
Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.		,816	
Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.		,797	
Os custos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.	,749		
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.	,935		
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena.	,877		
Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.	,839		

Método de Extração: análise de componentes principais.

Método de Rotação: Oblimin

^a. Rotação convergiu em 6 iterações.

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Como esperado, essa matriz alcançou resultados convergentes com os da literatura. O fator 1 identificado na matriz gerada a partir dos dados dessa pesquisa, foi denominado por Carson e Bedeian (1994) como Resiliência. O fator 2 como Planejamento e o Fator 3 como Identidade.

O modelo de Comprometimento com a Carreira é percebido na particular população do IFSP. Essa constatação vem ao encontro do primeiro objetivo, de averiguar na realidade do IFSP os mesmos elementos que a literatura tem indicado como característicos do vínculo das pessoas com sua própria carreira.

4.2.2. Escala de Entrincheiramento na Carreira

Na Tabela 5, os valores calculados para *alpha* de Cronbach em outros estudos e nessa pesquisa são comparados.

Tabela 5 - *Alpha* de Cronbach para Entrincheiramento na Carreira

Entrincheiramento na Carreira	Essa pesquisa	Carson, Carson e Bedeian (1995)	Jardim (2002)	Magalhães (2005)	Scheible, Bastos e Rodrigues (2007)	Rowe (2008)
Escala	0,82	0,88		0,84	0,84	0,84
Investimento	0,83	0,88	-	0,73	0,82	0,82
Custo Emocional	0,78	0,85	-	0,72	0,86	0,88
Falta de alternativa	0,85	0,77	-	0,75	0,83	0,82

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Rowe (2008, p.105).

Assim como nos outros estudos, os valores calculados para essa pesquisa são superiores a 0,70, portanto, o coeficiente de confiabilidade é satisfatório. E muito mais significativo, se comparado ao construto Comprometimento com a Carreira, considerando que os valores foram próximos ou superiores a 0,80.

O cálculo da medida KMO obteve 0,83 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância menor do que 0,0001, revelando que o tamanho da amostra é bom para a análise fatorial exploratória.

Ao avaliar as comunalidades, os valores foram superiores a 0,64.

Foi calculada a variância total explicada em 77,4%.

Sendo aceitáveis as medidas estatísticas, obteve-se a seguinte matriz:

Tabela 6 - Matriz Fatorial da Escala de Entrincheiramento na Carreira no IFSP

Matriz^a

	Fator		
	1	2	3
Eu já investi muito tempo em minha profissão para mudar agora.			,858
Mudar de profissão: seria muito custoso para mim.			,609
Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora.			,872
Uma mudança de profissão significaria perder um investimento razoável em capacitação.			,793
Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.		,819	
Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.		,916	
Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.		,904	
Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.		,865	
Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões.	,891		
Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.	,924		
Eu estou tranquilo, porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.	,931		
Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.	,879		

Método de Extração: análise de componentes principais.

Método de Rotação: Oblimin

^a. Rotação convergiu em 6 iterações.

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Como esperado, essa matriz alcançou resultados convergentes com os da literatura. O fator 1 identificado na matriz gerada a partir dos dados dessa pesquisa, foi denominado por Carson, Carson e Bedeian (1995) como Limitação de Alternativas de Carreira. O fator 2 como Custos Emocionais e o Fator 3 como Investimentos na Carreira.

Novamente, é possível averiguar na realidade particular da população do IFSP, que o construto Entrincheiramento na Carreira se manifesta tal qual o tema se apresenta na literatura, vindo ao encontro do primeiro objetivo dessa pesquisa.

4.2.3. Escala de Esforço Instrucional

Para a escala de Esforço Instrucional, o *alpha* de Cronbach calculado foi de 0,80, valor satisfatório para o coeficiente de confiabilidade. Não há outros estudos para comparar esse coeficiente.

O cálculo da medida KMO obteve 0,73 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância menor do que 0,0001, revelando que o tamanho da amostra é bom para a análise fatorial exploratória.

Ao avaliar as comunalidades, foi necessário retirar da análise fatorial exploratória cinco variáveis, pois seus valores eram inferiores a 0,60, variando entre 0,42 e 0,49. Por correlações inferiores a 0,30, mais uma variável foi retirada. O Quadro 3 apresenta essas variáveis:

Quadro 3 - Variáveis retiradas da Análise Fatorial

VARIÁVEL RETIRADA:	JUSTIFICATIVA:
Meus alunos têm que estudar muito.	Correlação < 0,30
Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência.	Em comunalidade, < 0,5 na extração
Procuro esclarecer o conteúdo por meio de exposições dos itens.	Em comunalidade, < 0,5 na extração
Dou aos meus alunos uma atenção individualizada.	Em comunalidade, < 0,5 na extração
Esquematizo de maneira ordenada as atividades das minhas aulas.	Em comunalidade, < 0,5 na extração
Exijo de meus alunos uma carga elevada de estudos e trabalhos.	Em comunalidade, < 0,5 na extração

Fonte: elaborado pelo Autor.

Foi calculada a variância total explicada em 65,2%.

Sendo aceitáveis as medidas estatísticas, obteve-se a seguinte matriz:

Tabela 7 - Matriz Fatorial da Escala de Esforço Instrucional no IFSP

	Fator			
	1	2	3	4
Ouço os problemas de cada aluno.	,886			
Disponho-me a ajudar os alunos.	,715			
Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	,563			
Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.		-,793		
Faço bom uso de exemplos e ilustrações.		-,752		
Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.		-,654		
Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.		-,535		
Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.			,831	
Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.			,719	
Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.				-,904
Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.				-,878

Método de Extração: análise de componentes principais.

Método de Rotação: Oblimin

^a. Rotação convergiu em 11 iterações.

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Conforme orienta Hair Jr. et al. (2009, p. 122), após a geração da matriz, o pesquisador deve rotular o fator para associar ao padrão de cargas fatoriais um nome que dê significado àquele conjunto de variáveis.

Para a matriz fatorial apresentada na Tabela 7, baseado na literatura, pareceu adequado rotular os fatores como descrito no Quadro 4:

Quadro 4 - Rótulo dos quatro fatores dessa pesquisa

Fator:	Rótulo:
1	Protetor
2	Técnico
3	Construtor
4	Encorajador

Fonte: elaborado pelo Autor.

O rótulo Protetor, atribuído ao Fator 1, coincide com o rótulo proposto por Rowe (2008). O rótulo é coerente com as variáveis, pois as assertivas fazem referência ao tipo de professor mais sensível aos problemas dos estudantes e mais disposto a fazer além dos deveres do magistério.

O rótulo Técnico, atribuído ao Fator 2, também foi inspirado na classificação proposta por Rowe (2008) por concordar que as assertivas são associadas ao tipo de professor preocupado com a forma. Não significa que não seja atento ao conteúdo. Apenas destaca o zelo característicos daqueles professores que consideram a forma de apresentar o conteúdo tão importante quanto necessário para favorecer a aprendizagem estudantil.

O rótulo Construtor, atribuído ao Fator 3, é sugestão do pesquisador. As assertivas que compõe esse fator expõe a preocupação com a aquisição de autonomia estudantil. Trata-se daquele professor que confia ao próprio estudante, a continuidade de sua trajetória pela mobilização de competências, adquiridas ao longa da vida escolar, para superar obstáculos e desafios que surgem cada vez mais complexos no processo de ensino.

O rótulo Encorajador, atribuído ao Fator 4, também tem como base a proposta de Rowe (2008). Lendo as assertivas, é provável concordar com esse rótulo. As assertivas vão ao encontro do perfil docente que motiva o estudante para ser ativo no seu próprio processo de aprendizagem e que apoia a liberdade de expressão como mecanismo de aprendizagem.

Para efeito de comparação, a Figura 3 ilustra os resultados obtidos por Rowe (2008, p. 143):

Figura 3 - Imagem da matriz fatorial de Rowe (2008)

INDICADORES	FATORES				
	1	2	3	4	5
Procuro esclarecer o conteúdo através de exposições dos itens.	0,550				
Desenvolvo as habilidades dos meus alunos, para analisar questões referentes ao assunto.	0,526				
Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	0,508				
Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	0,464				
Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.					
Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.					
Ouçó os problemas de cada aluno.		0,799			
Dou aos meus alunos uma atenção individualizada.		0,629			
Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.		0,575			
Disponho a ajudar os alunos.		0,559			
Exijo de meus alunos uma carga elevada de estudos e trabalhos.			0,835		
Meus alunos têm que estudar muito.			0,566		
Planejo de forma bem detalhada, as minhas disciplinas.				0,802	
Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência.				0,649	
Esquematizo de maneira ordenada as atividades das minhas aulas.				0,493	
Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.					-0,775
Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas idéias.					-0,695

FONTE: Dados da pesquisa

NOTAS: Método de extração por componentes principais com rotação direct oblimin (suposição de fatores correlacionados).

Variância extraída 60%.

Medida KMO = 0,848.

Fonte: Rowe, 2008, p. 143.

Em sua pesquisa, Rowe (2008, p. 142), participaram seiscentos e quarenta e cinco (645) professores, enquanto nessa, foram cento e cinco (105) docentes. A pesquisadora obteve 0,848 para a medida KMO e variância total explicada de 60%. Comparando a medida KMO, a obtida na pesquisa de Rowe (2008) é considerada admirável por Hair Jr et al. (2009, p.110), enquanto a calculada nessa pesquisa seria qualificada como mediana. A variância total explicada de cada pesquisa não é muito

diferente. Ambas estão adequadas, lembrando se tratar de pesquisa em ciências sociais aplicadas.

E o Quadro 5 resume a comparação das matrizes fatoriais obtidas nas duas pesquisas para essa escala.

Quadro 5 - Comparação de fatores

Nessa Pesquisa:	Rowe (2008, p. 143)	Indicador:
-	Técnico	Procuro esclarecer o conteúdo por meio de exposições dos itens.
-	Protetor	Dou aos meus alunos uma atenção individualizada.
-	Exigente	Meus alunos têm que estudar muito.
-	Exigente	Exijo de meus alunos uma carga elevada de estudos e trabalhos.
-	Perfeccionista	Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência.
-	Perfeccionista	Esquematizo de maneira ordenada as atividades das minhas aulas.
Construtor	Técnico	Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.
Construtor	Protetor	Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.
Encorajador	Encorajador	Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.
Encorajador	Encorajador	Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.
Protetor	Protetor	Ouçoo os problemas de cada aluno.
Protetor	Protetor	Disponho-me a ajudar os alunos.
Protetor	Protetor	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.
Técnico	Técnico	Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.
Técnico	Técnico	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.
Técnico	Perfeccionista	Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.
Técnico	-	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.

Fonte: elaborado pelo Autor.

Na pesquisa de Rowe (2008), das dezessete (17) variáveis, somente uma (1) não foi contemplada na geração da matriz fatorial. Enquanto, nessa pesquisa, seis (6) variáveis precisaram ser retiradas para a geração de valores aceitáveis na Análise Fatorial Exploratória. A única variável não presente nos cálculos obtidos por Rowe (2008), esteve presente nos cálculos de análise dessa pesquisa.

Nessa pesquisa foram obtidos apenas quatro (4) fatores, diferente dos cinco (5) observados na pesquisa de Rowe (2008). Coincidiram três perfis de Esforço Instrucional, semelhantemente rotulados, dos fatores extraídos nas duas pesquisas: Encorajador, Protetor e Técnico. Na pesquisa de Rowe (2008), não foi observado um fator que se assemelhasse ao rotulado, nessa pesquisa, como Construtor.

Por sua vez, nessa pesquisa não ficou evidente nem o perfil Exigente, nem o Perfeccionista. No caso do perfil Exigente, a provável causa de não ser extraído da matriz fatorial dessa pesquisa, tenha sido a necessidade de retirada de todas as variáveis que foram consideradas na Análise Fatorial de Rowe (2008) para esse fator. E, parcialmente, o mesmo pode ser a causa da ausência do perfeccionista, que parte foi retirada do modelo e parte ficou associada ao fator Técnico.

Dos dezessete (17) indicadores, sete (7) coincidiram totalmente nas duas pesquisas, tendo como referência os fatores nos quais se se agruparam, a saber:

- 1) Fator Encorajador: Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.
- 2) Fator Encorajador: Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.
- 3) Fator Protetor: Ouço os problemas de cada aluno.
- 4) Fator Protetor: Disponho-me a ajudar os alunos.
- 5) Fator Protetor: Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.
- 6) Fator Técnico: Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.
- 7) Fator Técnico: Faço bom uso de exemplos e ilustrações.

Considerando os rótulos sugeridos nessa pesquisa, as médias e o desvio-padrão da amostra pesquisada estão apresentados a seguir:

Tabela 8 - Médias e Desvio-Padrão da amostra - Escala de Esforço Instrucional

Dimensão:	Média:	Desvio Padrão:
Protetor	4,34	,663
Técnico	4,50	,557
Construtor	4,44	,603
Encorajador	4,70	,557

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Todas as dimensões tiveram tendência central, ou seja, os respondentes optaram por respostas mais neutras. O pequeno valor do desvio padrão é explicado pela variação das respostas desse bloco do questionário: variaram entre 3, 4 e 5 da escala Likert para as dezessete (17) questões. É equívoco supor que essas respostas, concentradas ao centro da escala Likert, reflitam o cansaço ou pressa do respondente, pois esse era, de fato, o primeiro bloco de perguntas, logo após a tela inicial com o TCLE. Talvez seja algo que merece investigação futura.

Apesar dos subgrupos serem pequenos, houve a tentativa de identificar alguma heterogeneidade na amostra, segmentando os respondentes por alguma variável. A maior parte dos subgrupos não apresentaram nenhuma medida muito distinta da obtida na extração de toda a amostra. Exceto quando realizada a Análise Fatorial Exploratória, considerando todos os professores que possuem título de mestre. Nessa segmentação, ficaram excluídos da extração os professores que conseguiram doutorado direto e os que ainda não cursaram ou não concluíram um programa de pós-graduação *Stricto Sensu*.

O cálculo da medida KMO obteve 0,73 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância menor do que 0,0001, revelando que o tamanho da amostra é bom para a análise fatorial exploratória.

As comunalidades foram superiores a 0,52 e variância total explicada de 60,7%, para um subgrupo de 74 observações.

Essa extração foi diferente das outras por causa da maior redução de fatores. Nem cinco (5), nem quatro (4), apenas três (3) fatores foram extraídos. Um olhar atento percebe que os fatores Protetor e Encorajador ficam juntos nessa matriz fatorial.

A matriz fatorial resultante está apresentada na Tabela 9, a seguir:

Tabela 9 - Matriz Fatorial da Escala de Esforço Instrucional no IFSP, somente mestrado

Matriz^{ab}

	Fator		
	1	2	3
Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.	,875		
Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	,653		
Faço bom uso de exemplos e ilustrações.		,825	
Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.		,737	
Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.		,694	
Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.		,556	
Ouçó os problemas de cada aluno.			,744
Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.			,720
Disponho-me a ajudar os alunos.			,712
Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.			,591
Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.			,500

Método de Extração: análise de componentes principais.

Método de Rotação: Oblimin

^a. Rotação convergiu em 19 iterações.

^b. Apenas os casos para os quais Mestrado igual a sim.

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

A comparação de resultados obtidos em pesquisas distintas, a princípio, pode parecer inadequada por causa do tamanho das amostras. Mas, em nenhum momento, essa pesquisa atreveu-se ao propósito de validação da escala ou de inferir generalizações. Durante a apresentação e análise, o empenho foi averiguar,

na realidade, a convergência entre as descobertas da literatura com as descobertas dessa pesquisa.

Em relação à escala de Esforço Instrucional, houve sim, a intenção de colaborar com o melhor entendimento desse construto e das dimensões propostas por Rowe (2008), averiguando-o na realidade ou percebendo caminhos alternativos para sua melhor elaboração. Por essa razão, na seção 5, discute-se os desdobramentos possíveis dessa comparação, bem como as implicações teóricas que exigirão o desenvolvimento de mais pesquisas com maior abrangência.

E o segundo objetivo foi contemplado, ou seja, a escala de Esforço Instrucional foi testada para contribuir com seu entendimento e com o aprimoramento de sua elaboração.

4.2.4. Escala de Comprometimento com o Preparo de Aula

A escala de Comprometimento com o Preparo de Aula é uma proposta dessa pesquisa, conforme exposto no terceiro objetivo específico dessa pesquisa. Como descrito na seção 3.3 (p. 46-47), para assegurar a validade de expressão, essa pesquisa serviu de pré-teste da escala proposta.

O *alpha* de Cronbach calculado foi de 0,79 para a escala de Comprometimento com o Preparo de Aula. Como o valor é maior que 0,70, a confiabilidade da escala tende a ser satisfatória. O coeficiente de confiabilidade calculado sugere haver consistência interna, favorecendo a aplicação dessa escala em pesquisa mais ampla para submetê-la às validades convergente, discriminante e nomológica, em futuras pesquisas.

O cálculo da medida KMO obteve 0,738 e o teste de esfericidade de Bartlett com significância menor do que 0,0001, revelando que o tamanho da amostra é bom para a análise fatorial exploratória.

Ao avaliar as comunalidades, foi necessário retirar da análise fatorial exploratória uma variável, cujo valor foi de 0,458, ou seja, inferior ao recomendado 0,60. A variável retirada refere-se à assertiva “O preparo de aulas merece minha perseverança” do questionário. As demais variáveis foram mantidas, pois as comunalidades foram superiores a 0,55, valor superior ao nível aceitável para o propósito desse pré-teste.

A variância total explicada ficou calculada em 67,5%.

Sendo aceitáveis as medidas estatísticas, obteve-se a seguinte matriz:

Tabela 10 - Matriz Fatorial da escala proposta de Comprometimento com o Preparo de Aula no IFSP.

	Matriz ^a		
	Fator		
	1	2	3
Eu me sentiria culpado se deixasse de preparar aulas.	,826		
Se eu decidisse deixar de preparar aulas agora, minha carreira nesta instituição ficaria bastante prejudicada.	,740		
Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que seria errado deixar de preparar aulas agora.	,714		
Eu seria muito feliz em dedicar mais tempo preparando aulas.		,794	
Preparar aulas tem um imenso significado pessoal para mim.		,667	
Na situação atual, preparar aulas nesta instituição é, na realidade, tanto uma necessidade quanto um desejo.		,597	
Eu realmente sinto os problemas de aprendizagem dos estudantes como se fossem meus.			-,883
Eu realmente sinto, como se fossem meus, os problemas de desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação dos estudantes para os quais lecionei nesta instituição.			-,868
Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.			-,707

Método de Extração: análise de componentes principais.

Método de Rotação: Oblimin

^a. Rotação convergiu em 9 iterações.

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

A partir da literatura e do diálogo com professores do IFSP, sugere-se para o Fator 1 o rótulo de Responsável. São aqueles professores que se sentem na obrigação de

preparar aula, podendo sentir culpa ou ter sensação de prejuízo caso não o façam. Mas não confundir com a responsabilidade sobre a aprendizagem discente. Aqui, a perspectiva da responsabilidade é sob o ponto de vista do cumprimento da tarefa.

Para o Fator 2, como as assertivas lembram maior vínculo afetivo por meio do desejo de preparar aula, decidiu-se rotular de Afinidade.

O rótulo para o Fator 3 é Facilitador, porque essas assertivas fazem referência ao tipo docente solidário às dificuldades discentes, propondo-se a oferta de aulas que facilitem o entendimento do conteúdo para melhorar o desempenho escolar. Nessa dimensão, é provável que o professor se sinta responsável pela aprendizagem do estudante.

Tabela 11 - Médias e Desvio-Padrão da amostra - Escala proposta de Comprometimento com o Preparo de Aula

Dimensão:	Média:	Desvio Padrão:
Responsável	5,84	1,128
Afinidade	5,49	1,066
Facilitador	4,74	1,366

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Na Tabela 11, estão apresentadas as médias e desvios-padrão calculados a partir da amostra dessa pesquisa. A dimensão Responsável apresenta elevada concentração e tendências às respostas concordantes. No IFSP, parece existir forte concordância de que preparar aula é uma responsabilidade inerente à profissão. E a dimensão Afinidade sugere existir uma relação afetiva com o preparo de aula. Não é somente responsabilidade, é, também, desejo. A dimensão Facilitador apresentou tendência central e maior dispersão, sugerindo uma tendência de neutralidade ou indiferença. Uma suposição do pesquisador para essa menor preocupação em facilitar o processo de aprendizagem repousa sobre o perfil do Corpo Discente. Como o ingresso no IFSP se dá por processo seletivo classificatório, é muito incomum a entrada de estudantes com dificuldades de aprendizagem mais graves. Em alguns cursos, ao contrário, predomina um perfil discente bastante autônomo,

diminuindo a preocupação docente para com metodologias alternativas ou múltiplas que facilitem a aprendizagem estudantil para qualquer perfil de aluno.

O objetivo de propor uma escala e realizar pré-teste para asseverar validade de expressão foi alcançado. E há indícios para acreditar que o construto Comprometimento com o Preparo de Aula é multidimensional, composto de elementos afetivos e normativos.

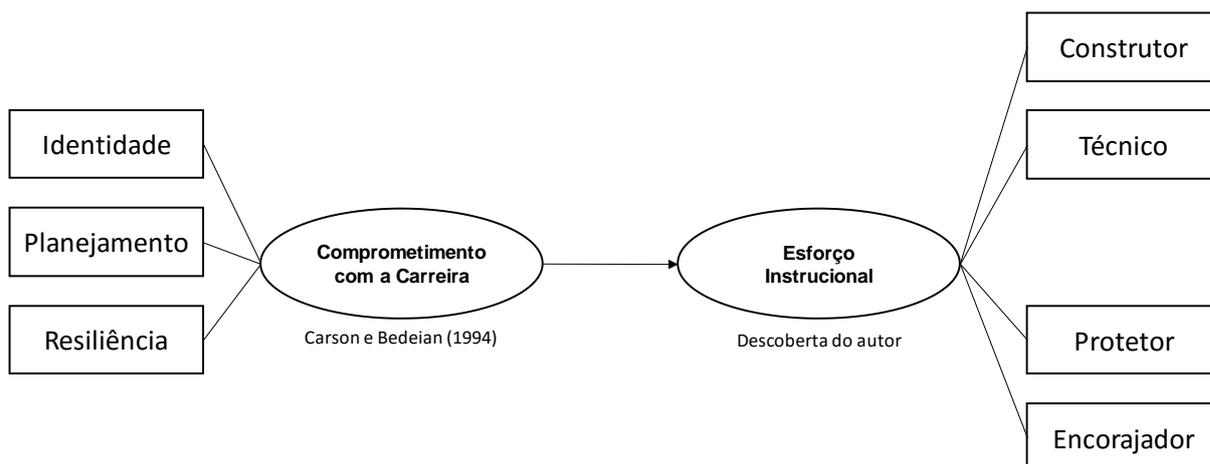
4.3. Análises Estatísticas

Para cumprir o quarto e quinto objetivo específicos, é necessário descobrir se há relações de causa e efeito. Dos quatro modelos que se propôs a analisar, apenas um obteve índices razoáveis para a Modelagem de Equações Estruturais (MEE).

4.3.1. Comprometimento com a Carreira e Esforço Instrucional

O diagrama de caminhos (Figura 4) apresenta o modelo elaborado para identificar a relação de causa e efeito entre Comprometimento com a Carreira e Esforço Instrucional.

Figura 4 – Modelo Conceitual: Comprometimento com a Carreira e Esforço Instrucional



Fonte: elaborado pelo Autor.

Executando a MEE, o modelo estrutural completo não ficou válido. Por mais que se tentou refinar medidas, não se obteve resultado satisfatório. Modificando o modelo, obteve-se resultados mais aceitáveis. Porém, as dimensões Construtor e Encorajador foram descaracterizadas. Como ficou um modelo muito diferente da proposta original, não seria possível nem refutar e nem confirmar a hipótese de que o Comprometimento com a Carreira influencia, positivamente, o Esforço Instrucional.

Portanto, os dados desse modelo conceitual foram analisados usando Correlação e Regressão.

Conforme a Tabela 12 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Identidade e Protetor.

Tabela 12 - Correlações: Identidade x Protetor

Correlations							
			Ouço os problemas de cada aluno.	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.	Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.
Kendall's tau_b	Ouço os problemas de cada aluno.	Correlation Coefficient	1,000	,358**	,111	,174*	,221**
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,104	,020	,006
		N	105	105	105	105	105
	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	Correlation Coefficient	,358**	1,000	,189*	,138	,318**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,017	,054	,000
		N	105	105	105	105	105
	O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Correlation Coefficient	,111	,189*	1,000	,416**	,649**
		Sig. (1-tailed)	,104	,017	.	,000	,000
		N	105	105	105	105	105
	Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.	Correlation Coefficient	,174*	,138	,416**	1,000	,530**
		Sig. (1-tailed)	,020	,054	,000	.	,000
		N	105	105	105	105	105
	Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.	Correlation Coefficient	,221**	,318**	,649**	,530**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,006	,000	,000	,000	.
		N	105	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Identidade e as que compõe o fator Protetor. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,3, a associação tem efeito fraco para médio.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 13 - Regressões Identidade -> Protetor

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,216	,047	,037	,805
Variável Dependente: Ouço os problemas de cada aluno.				
Preditor: Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.				

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,330	,109	,100	,731
Variável Dependente: Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.				
Preditor: Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.				

Fonte: elaborado pelo Autor.

As regressões apresentadas são as que apresentaram melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é moderado. Portanto, a dimensão da Identidade influencia moderada e positivamente a dimensão Protetor.

Conforme a Tabela 14 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Identidade e Construtor.

Tabela 14 - Correlações: Identidade x Construtor

			Correlations				
			Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.	Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou.	O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.
Kendall's tau_b	Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Correlation Coefficient	1,000	,356**	,148	,115	,198*
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,051	,103	,012
		N	105	105	105	105	105
	Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.	Correlation Coefficient	,356**	1,000	,189*	,214**	-,008
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,016	,008	,461
		N	105	105	105	105	105
Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou.	Correlation Coefficient	,148	,189*	1,000	,738**	,437**	
	Sig. (1-tailed)	,051	,016	.	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	
O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Correlation Coefficient	,115	,214**	,738**	1,000	,416**	
	Sig. (1-tailed)	,103	,008	,000	.	,000	
	N	105	105	105	105	105	
Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.	Correlation Coefficient	,198*	-,008	,437**	,416**	1,000	
	Sig. (1-tailed)	,012	,461	,000	,000	.	
	N	105	105	105	105	105	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõem o fator Identidade e as que compõem o fator Construtor. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 15 - Regressão Identidade -> Construtor

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,224	,050	,041	,713
Variável Dependente: Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.				
Preditor: O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.				

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão Identidade influencia fraca e positivamente a dimensão Construtor.

Conforme a Tabela 16 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Planejamento e Construtor.

Tabela 16 - Correlações: Planejamento x Construtor

		Correlations					
			Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.	Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.	Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.
Kendall's tau_b	Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Correlation Coefficient	1,000	,356**	,252**	,251**	,254**
		Sig. (1-tailed)		,000	,002	,002	,002
		N	105	105	105	105	105
	Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.	Correlation Coefficient	,356**	1,000	,115	,168*	,107
		Sig. (1-tailed)	,000		,086	,024	,107
	N	105	105	105	105	105	
	Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,252**	,115	1,000	,655**	,580**
		Sig. (1-tailed)	,002	,086		,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,251**	,168*	,655**	1,000	,559**
		Sig. (1-tailed)	,002	,024	,000		,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.	Correlation Coefficient	,254**	,107	,580**	,559**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,002	,107	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).
* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõem o fator Planejamento e as que compõem o fator Construtor. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 17 - Regressão: Planejamento -> Construtor

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,297	,088	,061	,630

Variável Dependente: Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.
Preditores: Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.
 Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.
 Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão Planejamento influencia fraca e positivamente a dimensão Construtor.

Conforme a Tabela 18 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Resiliência e Construtor.

Tabela 18 - Correlações: Resiliência x Construtor

Correlations						
			Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.	Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena.	Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.
Kendall's tau_b	Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.	Correlation Coefficient	1,000	-,153*	-,140*	-,212**
		Sig. (1-tailed)	.	,035	,048	,006
		N	105	105	105	105
	Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.	Correlation Coefficient	-,153*	1,000	,754**	,646**
	Sig. (1-tailed)	,035	.	,000	,000	
	N	105	105	105	105	
	Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena.	Correlation Coefficient	-,140*	,754**	1,000	,578**
	Sig. (1-tailed)	,048	,000	.	,000	
	N	105	105	105	105	
	Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.	Correlation Coefficient	-,212**	,646**	,578**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,006	,000	,000	.	
	N	105	105	105	105	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação negativa entre as variáveis que compõe o fator Resiliência e as que compõe o fator Construtor. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 19 - Regressão: Resiliência -> Construtor

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,259	,067	,058	,631
Variável Dependente: Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro. Preditor: Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.				

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão Resiliência influencia fraca e negativamente a dimensão Construtor.

Conforme a Tabela 20 apresenta, há correlação entre as variáveis que compõem os fatores Planejamento e Encorajador.

Tabela 20 - Correlações: Planejamento x Encorajador

			Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.	Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.
Kendall's tau_b	Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.	Correlation Coefficient	1,000	,155*
		Sig. (1-tailed)	.	,036
		N	105	105
	Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,155*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,036	.
		N	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

As correlações entre as variáveis que compõe o fator Planejamento e o fator Encorajador foram insuficientes para considerar existente uma relação entre as duas dimensões. Esse resultado coincide com o obtido por Rowe (2008).

Conforme a Tabela 21 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Identidade e Técnico.

Tabela 21 - Correlações: Identidade x Técnico

			Correlations						
			Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.	Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.
Kendall's tau_b	Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.	Correlation Coefficient	1,000	,532**	,338**	,341**	,241**	,170*	,287**
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,000	,000	,004	,025	,001
		N	105	105	105	105	105	105	105
	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Correlation Coefficient	,532**	1,000	,366**	,339**	,257**	,102	,320**
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,000	,000	,003	,125	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
	Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.	Correlation Coefficient	,338**	,366**	1,000	,343**	,141	,152*	,265**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.	,000	,059	,040	,002
		N	105	105	105	105	105	105	105
	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	Correlation Coefficient	,341**	,339**	,343**	1,000	,222**	,134	,238**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000	.	,007	,062	,004
		N	105	105	105	105	105	105	105
	O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.	Correlation Coefficient	,241**	,257**	,141	,222**	1,000	,416**	,649**
		Sig. (1-tailed)	,004	,003	,059	,007	.	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
	Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.	Correlation Coefficient	,170*	,102	,152*	,134	,416**	1,000	,530**
		Sig. (1-tailed)	,025	,125	,040	,062	,000	.	,000
		N	105	105	105	105	105	105	105
	Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.	Correlation Coefficient	,287**	,320**	,265**	,238**	,649**	,530**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,001	,000	,002	,004	,000	,000	.
		N	105	105	105	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Identidade e as que compõe o fator Técnico. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,3, a associação tem efeito fraco para médio.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 22 - Regressões: Identidade -> Técnico

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,216	,047	,028	,648
Variável Dependente: Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto. Preditores: Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão. O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.				
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,281	,079	,061	,670
Variável Dependente: Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais. Preditores: Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão. O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.				
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,327	,107	,098	,638
Variável Dependente: Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas. Preditor: O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.				
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,244	,059	,041	,624
Variável Dependente: Faço bom uso de exemplos e ilustrações. Preditores: Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão. O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.				

Fonte: elaborado pelo Autor.

As regressões apresentadas são as que apresentaram melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é moderado. Portanto, a dimensão Identidade influencia moderada e positivamente a dimensão Técnico.

Conforme a Tabela 23 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Planejamento e Técnico.

Tabela 23 - Correlações: Planejamento x Técnico

		Correlations								
		Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.	Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.	
Kendall's tau_b	Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.	Correlation Coefficient	1,000	,532**	,338**	,341**	,226**	,262**	,114	,212**
		Sig. (1-tailed)		,000	,000	,000	,004	,001	,091	,007
		N	105	105	105	105	105	105	105	105
	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Correlation Coefficient	,532**	1,000	,366**	,339**	,187**	,193*	,105	,130
		Sig. (1-tailed)	,000		,000	,000	,016	,014	,113	,070
		N	105	105	105	105	105	105	105	105
	Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.	Correlation Coefficient	,338**	,366**	1,000	,343**	,382**	,287**	,201**	,250**
		Sig. (1-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,009	,002
		N	105	105	105	105	105	105	105	105
	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	Correlation Coefficient	,341**	,339**	,343**	1,000	,163*	,214**	,130	,140
	Sig. (1-tailed)	,000	,000	,000		,030	,007	,067	,055	
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	
Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,226**	,187**	,382**	,163*	1,000	,655**	,610**	,580**	
	Sig. (1-tailed)	,004	,016	,000	,030		,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	
Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,262**	,193*	,287**	,214**	,655**	1,000	,568**	,559**	
	Sig. (1-tailed)	,001	,014	,000	,007	,000		,000	,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	
Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.	Correlation Coefficient	,114	,105	,201**	,130	,610**	,568**	1,000	,691**	
	Sig. (1-tailed)	,091	,113	,009	,067	,000	,000		,000	
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	
Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.	Correlation Coefficient	,212**	,130	,250**	,140	,580**	,559**	,691**	1,000	
	Sig. (1-tailed)	,007	,070	,002	,055	,000	,000	,000		
	N	105	105	105	105	105	105	105	105	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Planejamento e as que compõe o fator Técnico. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,3, a associação tem efeito fraco para médio.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 24 - Regressões: Planejamento -> Técnico

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,321	,103	,076	,632
<p>Variável Dependente: Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.</p> <p>Preditores: Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão. Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira. Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.</p>				
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,405	,164	,130	,627
<p>Variável Dependente: Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.</p> <p>Preditores: Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão. Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira. Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira. Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.</p>				
Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,241	,058	,049	,621
<p>Variável Dependente: Faço bom uso de exemplos e ilustrações.</p> <p>Preditor: Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.</p>				

Fonte: elaborado pelo Autor.

As regressões apresentadas são as que apresentaram melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é moderado. Portanto, a dimensão Planejamento influencia moderada e positivamente a dimensão Técnico.

Conforme a Tabela 25 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Resiliência e Técnico.

Tabela 25 - Correlações: Resiliência x Técnico

			Correlations			
			Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.	Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.
Kendall's tau_b	Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.	Correlation Coefficient	1,000	,339**	-,157*	-,173*
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,033	,021
		N	105	105	105	105
	Faço bom uso de exemplos e ilustrações.	Correlation Coefficient	,339**	1,000	-,244**	-,232**
Sig. (1-tailed)		,000	.	,002	,003	
N		105	105	105	105	
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.	Correlation Coefficient	-,157*	-,244**	1,000	,646**	
	Sig. (1-tailed)	,033	,002	.	,000	
	N	105	105	105	105	
Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.	Correlation Coefficient	-,173*	-,232**	,646**	1,000	
	Sig. (1-tailed)	,021	,003	,000	.	
	N	105	105	105	105	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação negativa entre as variáveis que compõe o fator Resiliência e as que compõe o fator Técnico. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 26 - Regressão: Resiliência -> Técnico

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,276	,076	,058	,619
Variável Dependente: Faço bom uso de exemplos e ilustrações.				
Preditores: Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.				
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.				

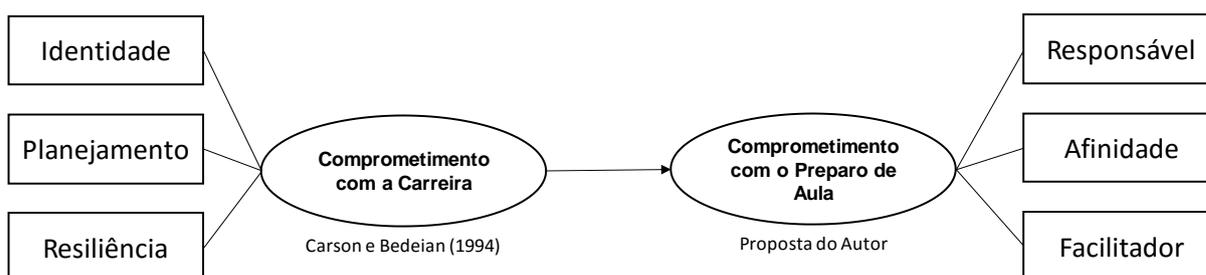
Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão Resiliência influencia fraca e negativamente a dimensão Técnico.

4.3.2. Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula

O diagrama de caminhos (Figura 5) apresenta o modelo elaborado para identificar a relação de causa e efeito entre Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula.

Figura 5 - Modelo Conceitual: Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula



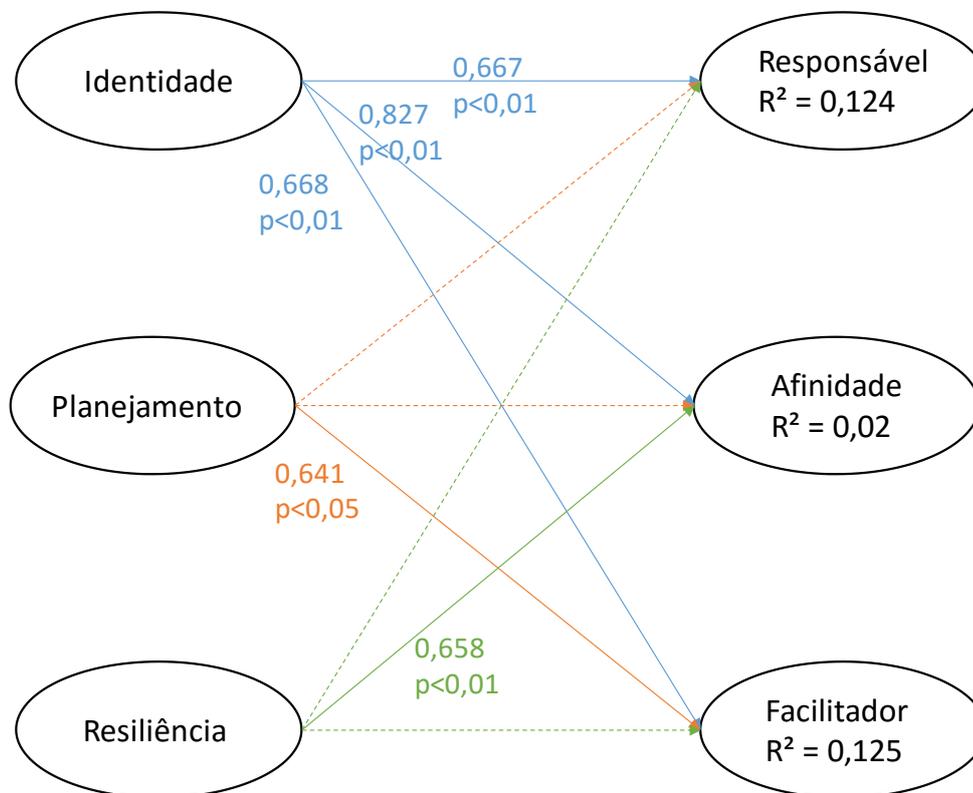
Fonte: elaborado pelo Autor.

A Tabela 27 (próxima página) apresenta as medidas calculadas para o modelo no AMOS. Apesar de algumas delas serem aceitáveis, como o valor de $X^2/G.I$ que é menor do que 3 e RMSEA que é igual ao limite de 0,08, o modelo não apresenta ajuste bom, pois nenhum de seus índices são iguais ou superiores a 0,90. A causa provável é o tamanho da amostra. Porém, Hair Jr. et al. (2009, p. 566) afirmam que não se pode oferecer regras simples para diferenciar modelos bons de modelos ruins. Mesmo tendo um tamanho pequeno de amostra, o modelo foi executado, diferente do que aconteceu com os outros três modelos, o que merece atenção. E, apesar de não serem superiores a 0,90, os valores de CFI e TLI, que costumam servir de referência, estão próximos a referência mágica (HAIR JR. et al., 2009, p. 572). É um modelo com menor capacidade de reprodução das informações originais, mas que pode ser útil para o entendimento do caso particular do IFSP e servir de referência para o aprimoramento do modelo.

Na Figura 6 (próxima página) estão apresentados os pesos padronizados da regressão dos construtos independentes sobre os construtos dependentes. As setas pontilhadas indicam que a relação não foi significativa. Por exemplo, o peso de

regressão para a dimensão Planejamento na predição da dimensão Responsável não é significativamente diferente de zero no nível de 0,05.

Figura 6 - MEE: Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula



Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Tabela 27 - Medidas de Ajuste (CC x PA)

$X^2 = 287,888$	NFI = 0,752
G.I = 159	CFI = 0,867
$X^2/G.I = 1,811$	TLI = 0,841
GFI = 0,769	PNFI = 0,629
AGFI = 0,695	PGFI = 0,582
RMSEA = 0,08	PCFI = 0,726

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2015.

Ao comparar o coeficiente de determinação (R^2), pode se suspeitar que a Afinidade tem poder preditivo muito baixo, mesmo se a amostra for maior.

A partir das relações significativas observadas no modelo, existem informações que podem servir de guia para descobertas relevantes. Por exemplo, a Identidade

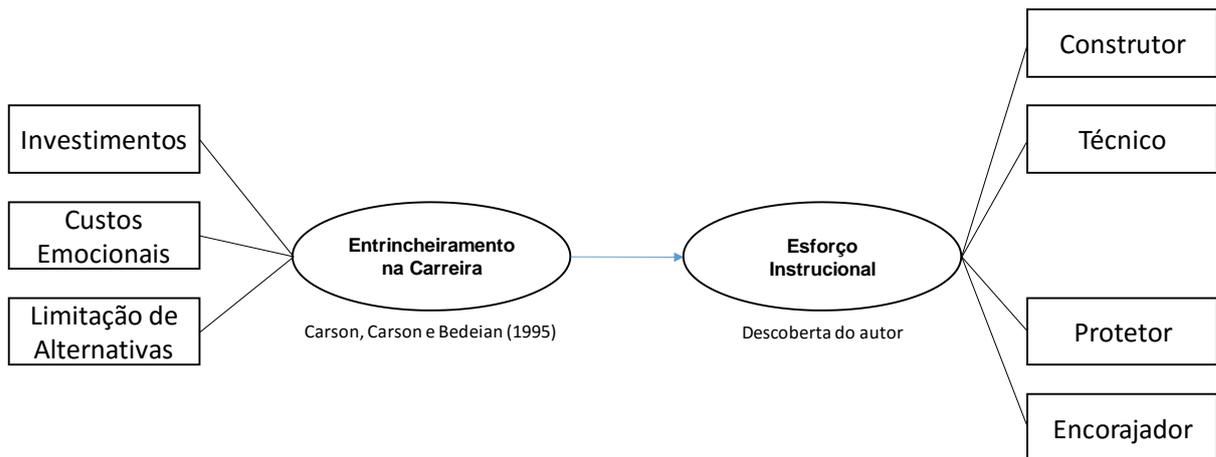
parece ser uma dimensão muito significativa na determinação de influência do Comprometimento com a Carreira sobre o Comprometimento com o Preparo de Aula. Essa dimensão exerce grande poder explicativo sobre todas as dimensões do Comprometimento com o Preparo de Aula: 0,667 sobre Responsável; 0,668 sobre Facilitador e 0,827 sobre Afinidade. Há indícios de que quanto maior a Identidade do professor com a carreira, maior será sua dedicação em preparar aula. Esses indícios corroboram com a validação de expressão da escala proposta. O elevado poder explicativo de Identidade sobre Afinidade (0,827) é esperado e coerente, pois a Identidade representa a ligação emocional da pessoa com a carreira e a Afinidade representa uma dimensão afetiva do Comprometimento com o Preparo de Aula. Outra informação interessante é que a dimensão Planejamento só se relaciona com a dimensão Facilitador. E essa relação é negativa. Essa informação exige atenção para que se obtenha um melhor ajuste do modelo, afim de explicar essa relação de causa e efeito. Será que um professor que estabelece estratégias e metas de desenvolvimento para sua carreira se preocupará menos com a aprendizagem discente? Será que o professor que se empenhar mais em pesquisa, dedicará menos no preparo de aula? As perguntas continuam, mas, diferente da introdução, elas emergem dos indícios do modelo, que conseguiu estimativas mínimas na modelagem de equações estruturais. A pergunta ganha força, pois não se trata apenas de opinião, mas de algo percebido por meio de informações coletadas da realidade.

A partir dessas informações, a hipótese de que o Comprometimento com a Carreira influencia, positivamente, o Comprometimento com o Preparo de Aula não pode ser nem confirmada e nem refutada. Porém, as suspeitas de que essa relação exista e seja verdadeira ganha força com a execução do MEE.

4.3.3. Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional

O diagrama de caminhos (Figura 7) apresenta o modelo elaborado para identificar a relação de causa e efeito entre Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional.

Figura 7 – Modelo Conceitual: Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional



Fonte: elaborado pelo Autor.

Executando a MEE, o modelo estrutural não ficou válido. Mesmo refinando medidas e o próprio modelo, não se obteve resultado satisfatório. Não é possível nem refutar e nem confirmar a hipótese de que o Entrincheiramento na Carreira influencia, negativamente, o Esforço Instrucional.

Portanto, os dados desse modelo conceitual foram analisados usando Correlação e Regressão.

Conforme as Tabela 28 e 29 apresentam, há poucas correlações entre as variáveis que compõe as escalas de Entrincheiramento na Carreira e Esforço Instrucional.

A partir da base de dados dessa pesquisa, foram poucas as variáveis que se correlacionaram, dificultando a análise. E das poucas correlações que se obtiveram indicadores, o valor dos coeficientes ficou em torno de 0,1. Ou seja, a associação tem efeito fraco. Consequentemente, as correlações entre as variáveis foram insuficientes para considerar existente uma relação significativa entre os dois construtos.

Tabela 28 - Correlações: Custos Emocionais x Protetor

Correlations			Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.
Kendall's tau_b	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	Correlation Coefficient	1,000	,167*
		Sig. (1-tailed)	.	,021
		N	105	105
	Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.	Correlation Coefficient	,167*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,021	.
		N	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Tabela 29 - Correlações: Limitação de Alternativas x Protetor

Correlations			Ouço os problemas de cada aluno.	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.
Kendall's tau_b	Ouço os problemas de cada aluno.	Correlation Coefficient	1,000	,358**	,149*
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,033
		N	105	105	105
	Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.	Correlation Coefficient	,358**	1,000	,145*
		Sig. (1-tailed)	,000	.	,039
		N	105	105	105
	Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.	Correlation Coefficient	,149*	,145*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,033	,039	.
		N	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

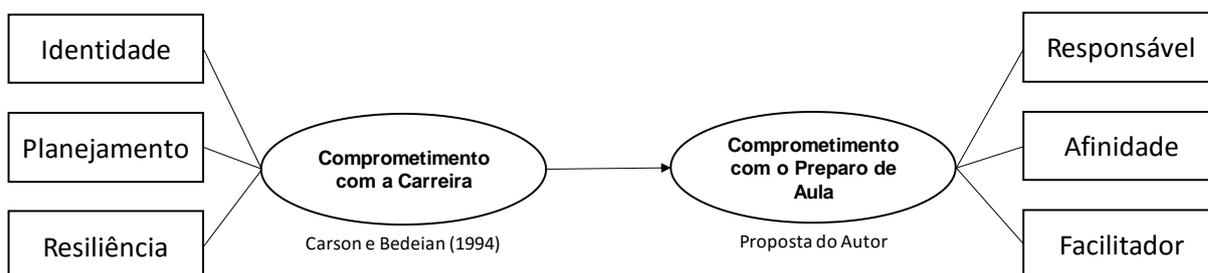
Fonte: elaborado pelo Autor.

Apesar de poucas, nota-se nessas Correlações uma relação positiva entre as variáveis, contrariando a hipótese de que existe relação negativa entre Entrincheiramento na Carreira e o Esforço Instrucional (seção 1.4). Também diverge dos resultados apresentados por Rowe (2008), pois, em seu estudo, tanto Custo Emocional quanto Limitação de Alternativas influenciam negativamente as dimensões do Esforço Instrucional.

4.3.4. Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula

O diagrama de caminhos (Figura 8) apresenta o modelo elaborado para identificar a relação de causa e efeito entre Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula.

Figura 8 - Modelo Conceitual: Entrincheiramento na Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula



Fonte: elaborado pelo Autor.

Executando a MEE, o modelo estrutural não ficou válido. Mesmo refinando medidas e o próprio modelo, não se obteve resultado satisfatório. Não é possível nem refutar e nem confirmar a hipótese de que o Entrincheiramento na Carreira influencia, negativamente, o Comprometimento com o Preparo de Aula.

Portanto, os dados desse modelo conceitual foram analisados usando Correlação e Regressão.

Conforme a Tabela 30 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Custos Emocionais e Afinidade.

Tabela 30 - Correlações: Custos Emocionais x Afinidade

			Correlations		
			Preparar aulas tem um imenso significado pessoal para mim.	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.
Kendall's tau_b	Preparar aulas tem um imenso significado pessoal para mim.	Correlation Coefficient	1,000	,231**	,167*
		Sig. (1-tailed)	.	,002	,018
		N	105	105	105
	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Correlation Coefficient	,231**	1,000	,661**
		Sig. (1-tailed)	,002	.	,000
		N	105	105	105
	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.	Correlation Coefficient	,167*	,661**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,018	,000	.
		N	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Custos Emocionais e as que compõe o fator Afinidade. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 31 - Regressão: Custos Emocionais -> Afinidade

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,307	,094	,085	1,113
Variável Dependente: Preparar aulas tem um imenso significado pessoal para mim.				
Preditor: Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.				

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão dos Custos Emocionais influencia fraca e positivamente a dimensão Afinidade.

Conforme a Tabela 32 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Custos Emocionais e Responsável.

Tabela 32 - Correlações: Custos Emocionais x Responsável

			Correlations					
			Se eu decidisse deixar de preparar aulas agora, minha carreira nesta instituição ficaria bastante prejudicada.	Eu me sentiria culpado se deixasse de preparar aulas.	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.	Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.	Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.
Kendall's tau_b	Se eu decidisse deixar de preparar aulas agora, minha carreira nesta instituição ficaria bastante prejudicada.	Correlation Coefficient	1,000	,369**	,106	,223**	,180**	,148*
		Sig. (1-tailed)		,000	,085	,002	,010	,027
		N	105	105	105	105	105	105
	Eu me sentiria culpado se deixasse de preparar aulas.	Correlation Coefficient	,369**	1,000	,217**	,196**	,194**	,095
		Sig. (1-tailed)	,000		,004	,008	,008	,119
		N	105	105	105	105	105	105
	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Correlation Coefficient	,106	,217**	1,000	,661**	,686**	,491**
		Sig. (1-tailed)	,085	,004		,000	,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105
	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.	Correlation Coefficient	,223**	,196**	,661**	1,000	,816**	,597**
		Sig. (1-tailed)	,002	,008	,000		,000	,000
		N	105	105	105	105	105	105
	Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.	Correlation Coefficient	,180**	,194**	,686**	,816**	1,000	,595**
		Sig. (1-tailed)	,010	,008	,000	,000		,000
		N	105	105	105	105	105	105
	Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.	Correlation Coefficient	,148*	,095	,491**	,597**	,595**	1,000
		Sig. (1-tailed)	,027	,119	,000	,000	,000	
		N	105	105	105	105	105	105

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Custos Emocionais e as que compõe o fator Responsável. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1 e 0,2, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 33 - Regressões: Custos Emocionais -> Responsável

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,360	,130	,113	1,779

Variável Dependente: Se eu decidisse deixar de preparar aulas agora, minha carreira nesta instituição ficaria bastante prejudicada.

Preditor: Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.
Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,353	,124	,098	1,279

Variável Dependente: Eu me sentiria culpado se deixasse de preparar aulas.

Preditor: Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.
Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.
Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.

Fonte: elaborado pelo Autor.

As regressões apresentadas são as que apresentaram melhor ajuste do modelo. Apesar dos baixos coeficientes de correlação apresentados na Tabela 32, o poder preditivo das regressões é moderado. Portanto, a dimensão dos Custos Emocionais influencia moderada e positivamente a dimensão Responsável.

Conforme a Tabela 34 apresenta, há correlações entre as variáveis que compõem os fatores Custos Emocionais e Facilitador.

Tabela 34 - Correlações: Custos Emocionais x Facilitador

			Correlations			
			Eu realmente sinto, como se fossem meus, os problemas de desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação dos estudantes para os quais lectionei nesta instituição.	Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.
Kendall's tau_b	Eu realmente sinto, como se fossem meus, os problemas de desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação dos estudantes para os quais lectionei nesta instituição.	Correlation Coefficient	1,000	,308**	,153*	,042
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,025	,294
		N	105	105	105	105
	Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Correlation Coefficient	,308**	1,000	,195**	,132*
	Sig. (1-tailed)	,000	.	,005	,042	
	N	105	105	105	105	
	Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.	Correlation Coefficient	,153*	,195**	1,000	,661**
	Sig. (1-tailed)	,025	,005	.	,000	
	N	105	105	105	105	
	Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.	Correlation Coefficient	,042	,132*	,661**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,294	,042	,000	.	
	N	105	105	105	105	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõem o fator Custos Emocionais e as que compõem o fator Facilitador. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 35 - Regressão: Custos Emocionais -> Facilitador

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,255	,065	,056	1,669

Variável Dependente: Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.
Preditor: Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão dos Custos Emocionais influencia fraca e positivamente a dimensão Facilitador.

Conforme a Tabela 36 apresenta, há correlação entre as variáveis que compõem os fatores Investimentos e Facilitador.

Tabela 36 - Correlação: Investimentos x Facilitador

Correlations				
			Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora.
Kendall's tau_b	Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Correlation Coefficient	1,000	,152*
		Sig. (1-tailed)	.	,023
		N	105	105
	Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora.	Correlation Coefficient	,152*	1,000
		Sig. (1-tailed)	,023	.
		N	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

As correlações entre as variáveis que compõem o fator Investimentos e o fator Facilitador foram insuficientes para considerar existente uma relação entre as duas dimensões.

Conforme a Tabela 37 apresenta, há correlação entre as variáveis que compõem os fatores Limitação de Alternativas e Facilitador.

Tabela 37 - Correlações: Limitação de Alternativas x Facilitador

			Correlations				
			Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões.	Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.	Eu estou tranquilo, porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.	Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.
Kendall's tau_b	Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.	Correlation Coefficient	1,000	,142*	,138*	,192**	,186**
		Sig. (1-tailed)	.	,032	,035	,006	,008
		N	105	105	105	105	105
	Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões.	Correlation Coefficient	,142*	1,000	,698**	,649**	,693**
		Sig. (1-tailed)	,032	.	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	
	Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.	Correlation Coefficient	,138*	,698**	1,000	,742**	,664**
	Sig. (1-tailed)	,035	,035	.	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Eu estou tranquilo, porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.	Correlation Coefficient	,192**	,649**	,742**	1,000	,679**
	Sig. (1-tailed)	,006	,000	,000	.	,000	,000
	N	105	105	105	105	105	105
	Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.	Correlation Coefficient	,186**	,693**	,664**	,679**	1,000
	Sig. (1-tailed)	,008	,000	,000	,000	.	,000
	N	105	105	105	105	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

** Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Fonte: elaborado pelo Autor.

Considerando apenas os coeficientes de correlação que tiveram significância menor que 0,05, nota-se uma relação positiva entre as variáveis que compõe o fator Limitação de Alternativas e as que compõe o fator Facilitador. Como o valor dos coeficientes varia em torno de 0,1, a associação tem efeito fraco.

Com base nessas correlações, foram estudadas algumas regressões.

Tabela 38 - Regressão: Limitação de Alternativas -> Facilitador

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Erro Padrão da Estimativa
1	,221	,049	,030	1,692
<p>Variável Dependente: Se todos os professores se dedicassem mais ao preparo de aulas, o desempenho estudantil nos processos oficiais de avaliação seria muito melhor.</p> <p>Preditores: Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.</p> <p>Eu estou tranquilo, porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.</p>				

Fonte: elaborado pelo Autor.

A regressão apresentada é a que apresentou melhor ajuste do modelo. Como já percebido pelas correlações, o poder preditivo é fraco. Portanto, a dimensão da Limitação de Alternativas influencia fraca e positivamente a dimensão Facilitador.

Os indicadores obtidos divergem da hipótese esperada: provavelmente, o Entrincheiramento na Carreira influencia, positivamente, o Comprometimento com o Preparo de Aula.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A construção do objeto de estudo é um ponto fundamental na vigilância epistemológica. É preciso ter a clareza de que o objeto social é resultante do pensamento. São as relações entre conceitos que delimitam o campo científico da coisa que se estuda. Na definição do objeto, a elaboração de hipóteses ajuda a se afastar das pré-noções. E não se pode esquecer que a técnica utilizada para testar as hipóteses também tem limites que afetam o estudo da realidade. A reflexão metódica garante a adequação do objeto construído à teoria em uso. A teoria tem como função precípua, garantir uma explicação e não uma simples descrição da realidade, porque a verdade não se revela pronta ao sujeito a partir da observação do objeto. Os fatos não falam por si. A teoria é que dá significado ao fato. Desta forma, é possível construir o objeto cientificamente, lembrando que dele não emerge a teoria, que dele se pode confirmar ou refutar a teoria (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Ao longo da pesquisa, esse foi o esforço do pesquisador: observar mais atentamente o objeto de estudo para confirmar ou refutar as escalas e seus respectivos instrumentos.

O IFSP é uma autarquia pública e seu modelo de carreira ainda é tradicional, fundado na administração de cargos e salários. Apesar do modelo rígido e regido pela legislação, desde 2008, muitos esforços foram feitos para atender os novos desafios que a realidade impõe à Educação. Nesse sentido, sem ferir os princípios da Administração Pública, a legislação que trata da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico vem se modificando para gerar oportunidades de crescimento ao professor sem que isso esteja diretamente relacionado o movimento horizontal ou vertical em um mesmo cargo do serviço público.

A lógica proteana, que concebe uma carreira mais versátil (HALL, MOSS, 1998; HALL, 2004), na qual o trabalhador mantém-se na organização, desde que haja

trocas satisfatórias e mútuas, de curto e longo prazo, também já é realidade no IFSP.

A carreira docente, por sua natureza abstrata, consegue transcender o modelo tradicional de cargos e salários. O Sistema de Administração de Carreira, que ainda mantém restrições por conta da natureza pública, começa a se adaptar às interações sociais no sentido de prover um ambiente favorável à entrega de um ensino público de qualidade. Não só o IFSP, mas toda a Rede Federal, para viabilizar a expansão realizada nos últimos 12 anos.

Somado a isso, agora se debate como o professor pode desenvolver sua carreira para alinhar a satisfação pessoal e as demandas institucionais de atendimento à sociedade. Como Silva, Balassiano e Silva (2014) já identificaram, os servidores públicos estão cada vez mais comprometidos com seus próprios interesses. Não significa que estejam abandonando os interesses públicos. Significa que também há um esforço por contemplar interesses próprios, estabelecendo um diálogo entre coletividade e individualidade.

No IFSP, os professores têm se engajado muito mais nos debates que decidem como distribuir as atividades relacionadas à docência (ensino, pesquisa e extensão) do que no exercício de posições hierárquicas da estrutura burocrática.

Percebe-se no IFSP a adoção, mesmo que não totalmente consciente, da carreira sem fronteiras (BRISCOE; HALL, 2006; BRISCOE, HALL DEMUTH, 2006; BRISCOE; FINKELSTEIN, 2009). Na busca por flexibilidade e liberdade de atuação, os professores conquistaram condições diferenciadas de trabalho. Por força de lei, não podem ser remunerados em atividades contínuas, mas podem conseguir renda por conta de direitos autorais, venda de livros de sua autoria, por palestras sobre temas relacionados as suas pesquisas, bolsas de órgãos de fomento, enfim, estão rompendo as fronteiras da instituição e conquistando novos espaços ocupacionais para desenvolver a própria carreira. O exercício do magistério não está circunscrito no espaço da sala de aula. Ele continua a atuar na sala de aula, mas também fora dela, cada vez mais.

Diante disso, o comprometimento com a carreira parece inevitável. E nessa pesquisa foi o que se observou nas análises. Coincidindo com o descrito por autores que tratam do conceito (BLAU, 1985; BLAU, 1988; BLAU, 1989; CARSON e BEDEIAN, 1994), os professores do IFSP estão cada vez mais identificados com sua carreira. O exercício da docência é algo satisfatório com o qual se tem vinculado mais afetivamente. E, também, percebe-se que o professor vincula, fortemente, sua própria identidade pessoal com a identidade profissional, sendo quase indissociável uma da outra.

Não foi contemplado na pesquisa, mas na interação com professores durante o processo, percebe-se que a afetividade migra da organização para a carreira. O que atrai os professores para o IFSP é a possibilidade de construírem uma carreira. Se coincidirá dela se realizar exclusivamente no IFSP, ou não, tem se tornado indiferente, pois a carreira docente pode se materializar em outro espaço compatível com as novas regras.

Nessa pesquisa, a construção social da carreira também foi percebida nas relações que são constituídas entre professores e o IFSP (DUTRA, 1996; BENDASSOLI, 2009). A carreira docente não é uma carreira que se realiza no plano individual. Ao contrário, é no coletivo que ela se constrói. Nas interações que acontecem entre o indivíduo com outros professores, com estudantes, com outros servidores não-docentes, com as autoridades governamentais, com outros pesquisadores e com a comunidade no entorno da instituição de ensino. Esses são os novos espaços onde ocorrem a atuação do professor.

E a adaptação aos novos tempos não é exclusividade da instituição. O trabalhador também está se adaptando. Um exemplo disso tem se percebido nos movimentos grevistas. Eram frequentes e longos e, agora, estão perdendo força, pois os professores da Rede Federal, com o novo entendimento de que sua carreira transcende a evolução salarial e os muros da escola, percebem outras formas de ganhar. O salário e o sistema de vencimentos continuam necessários e importantes. Mas as novas possibilidades da atuação docente em pesquisa e extensão, o maior tempo para organizar aulas e tudo que permita ao professor entregar um processo

de ensino mais condizente com suas próprias expectativas são percebidas como conquistas compensatórias.

Assim, os professores da rede federal estão mais atentos aos benefícios do autodesenvolvimento por meio das oportunidades de capacitação. Isso vem ao encontro da concepção de competência e complexidade (DUTRA, 2010a).

No caso da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, essa realidade está em construção, pois o Corpo Docente percebeu que sua realização e satisfação não está em ascender níveis hierárquicos verticais, mas em ampliar seu espaço ocupacional, assumindo atividades mais complexas e se planejando para a aquisição ou aprimoramento de competências, como pesquisaram Aryee e Tan (1992).

É por isso que se observou na pesquisa uma forte tendência ao Planejamento de Carreira, outra dimensão do Comprometimento com a Carreira (Carson e Bedeian, 1994). É planejando sua carreira que o professor conquista maior autonomia sobre a sua trajetória profissional. Como explicou Blau (1989), quanto mais abstrata a profissão, maior compromisso com a carreira, pois nela a pessoa pode conseguir realização e satisfação.

Assim como foi constatado por Andrade, Fernandes e Bastos (2013), no IFSP, as dimensões mais representativas também são a identidade e o planejamento. A resiliência não se manifestou com a mesma intensidade.

O Entrincheiramento de Carreira (CARSON; CARSON; BEDEIAN, 1995) também não está tão evidente no IFSP. Nessa pesquisa, a percepção dos professores pode ser classificada como indiferente. Como explicado na seção 4, o tempo de serviço e a natureza da profissão podem ser as condições que minimizam o efeito das dimensões de investimentos na carreira, custos emocionais e limitação de alternativas de carreira.

Segundo Oliveira (2006), um dos grandes desafios da educação será o de propiciar qualidade. Pensando nisso é que essa pesquisa considerou o processo de ensino

como um processo organizacional fundamental para o alcance de bons resultados. Assim como qualquer processo produtivo, passível de racionalização, o ensino precisa ser compreendido numa perspectiva sistêmica. Para boas saídas, tanto as entradas quanto o processamento precisam ser bons. Portanto, o processo de ensino, também, precisa de ferramentas que facilitem sua gestão. Essa pesquisa contribuiu nesse sentido, ao provocar reflexão sobre o processo, mais especificamente, na concepção de construtos que possam servir de referência para as práticas gerenciais.

Não se está afirmando que a educação é um processo simples, reduzível à automação, por exemplo. É fundamental respeitar a condição dinâmica e complexa do processo educacional (FREIRE, 2011). Isso considerado, é útil produzir escalas que possam esclarecer a realidade pela identificação de regularidades sociais (BABBIE, 1999, p. 58-61). Favorece a elaboração de modelos e práticas de gestão mais bem ajustados à realidade na qual se quer intervir.

Na ciência, todo modelo precisa ser metodológica e continuamente testado. As transformações sociais, econômicas e tecnológicas aumentam a complexidade das relações humanas, criam novas variáveis, desaparecem com outras etc. E não se pode dogmatizar teorias ou conceitos. Era esperado, nos cálculos das escalas Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira, que as medidas obtidas nessa *survey* fossem próximas, semelhantes, aos dos estudos publicados que usaram as mesmas escalas. A expectativa se justifica, por conta dos testes e das validações realizadas nas últimas duas décadas. Nessa aplicação do modelo teórico de Carson e Bedeian (1994) e de Carson, Carson e Bedeian (1995), os professores do IFSP apresentaram a mesma regularidade de outros estudos, confirmando o modelo multidimensional e a forte presença da dimensão afetiva. Essas confirmações servem como referencial para as implicações práticas. Confirmado o modelo, as práticas precisam ser pensadas a partir de seus indicadores, para que haja efetividade nas ações.

Assim como as escalas de Comprometimento com a Carreira e de Entrincheiramento na Carreira podem servir para a elaboração de Políticas de Gestão de Pessoas, o desenvolvimento das escalas de Esforço Instrucional e de

Comprometimento com o Preparo de Aula são importantes para a produção de Políticas de Gestão do Ensino.

Sobre a escala de Esforço Instrucional, os resultados obtidos por Rowe (2008) não convergem com os obtidos nessa pesquisa. Essa divergência não é indesejável. Ao contrário, o diálogo entre pesquisas deveria ser mais frequente para que os argumentos e as descobertas sejam reforçados, complementados ou revistos. E a divergência não representa que um argumento está errado e o outro certo. Pode representar uma descoberta sobre algo ainda não revelado em estudo anterior. Nesse sentido, soma-se ao conhecido, ampliando o entendimento sobre o objeto de estudo. A descoberta dessa pesquisa parece mais se somar ao que existia do que contradizê-la ou refutá-la. Muito provavelmente, a escala, por ser multidimensional, pode ter dimensões ainda não reveladas. Ou ainda, pode depender do tipo de perfil docente. Afinal, apesar de pertencerem ao quadro civil de pessoal do governo federal, há diferenças significativas entre a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que regulamenta os Institutos Federais, e a Carreira do Magistério Superior, que regra as Universidades Federais. Não é improvável, portanto, que existam percepções diferentes de uma mesma dimensão. Por conta dessa divergência, essa escala ainda precisa de refinamento e mais testes para ser mais bem estruturada. Ao estruturá-la, para ter melhor poder de explicação, a escala de Esforço Instrucional servirá de poderosa ferramenta para orientar qual melhor forma de abordar o Corpo Docente no sentido de favorecer um comportamento ou outro.

Pensando em seu uso concreto, a escala de Esforço Instrucional poderá auxiliar na criação de soluções gerenciais que favoreçam o desenvolvimento de um determinado perfil. Por exemplo, estimular um perfil mais característico da dimensão Construtor no Corpo Docente, alinhando o desempenho da equipe à meta institucional de desenvolver a competência da autonomia estudantil.

O desafio da qualidade, alertado por Oliveira (2006), tornam mais complexas as atividades docentes, exigindo novas competências ou o aprimoramento das existentes. Preparar aula é um processo antecedente à aula, que prediz sobre o sucesso ou fracasso dela. É equivocado achar que a ocorrência de uma boa aula,

independente do preparo dela, é satisfatória e diminui a relevância desse processo. Ora, se sem preparo a aula atende certo nível de exigência, pode-se esperar um nível muito melhor de aula se houver esse esforço anterior. Por exemplo: o movimento inclusivo nas escolas aumentou os desafios docentes, pois novas situações e dificuldades se apresentaram. Ao preparar sua aula, o professor não está uniformizando o processo, mas se preparando melhor para ele, inclusive, para se habituar à mobilização de competências que sejam necessárias para responder, à contento, esse aumento contínuo da complexidade.

Sobre a proposta de escala do Comprometimento com o Preparo de Aula, ela servirá para melhor entender a sua ocorrência, a partir da tipificação de comportamentos. Por exemplo, se percebida alguma regularidade indesejável, como a identificação de que a dimensão Responsabilidade está aquém do aspirado, o gestor pode agir e se empenhar na promoção de mudanças que atendam as necessidade e desejos da instituição de ensino. Outra expectativa sobre essa escala proposta é promover maior debate sobre o processo em si. Concordando com a constatação de Aquino (2009), é preocupante a falta de estudos sobre o preparo de aula. Sua ausência na literatura não é evidência de pouca ou nenhuma relevância. Parece mais negligência, por conta do senso comum de que todo professor faz ou que fará quando necessário. É preciso se afastar da pré-noção de que ensinar é transferir conhecimento ou resultado do acúmulo de conhecimento ou experiência (FREIRE, 2011, p. 47). Ensinar é um processo complexo e, como todo processo complexo, exige preparo, planejamento, método e modelagem conceitual. Aliás, isso facilita a mobilização de competências do professor para atender desafios que surgem inesperadamente. Ou seja, pertence ao espaço ocupacional docente e pode servir de evidência à evolução de níveis de complexidade.

Considerando os indicadores obtidos das escalas de Comprometimento com a Carreira e de Esforço Instrucional, pode-se afirmar que há relação entre elas. Do construto Comprometimento com a Carreira, a dimensão Identidade é a que possui poder preditivo mais significativo nessa relação. E do construto Esforço Instrucional, a dimensão Técnico é a mais influenciada. Logo, entre os professores do IFSP, quanto maior a identidade com a carreira, mais técnico é o seu esforço instrucional.

Apesar do tamanho da amostra não ser o ideal, pode se considerar aproveitável o modelo testado e obtido nessa *survey*, porque ele surpreendeu, pela própria execução de cálculos. Aliás, conseguir calcular nessas condições pode ser indício da existência de uma forte relação entre o Comprometimento com a Carreira e o Comprometimento com o Preparo de Aula.

Considerando os indicadores obtidos das escalas de Comprometimento com a Carreira e de Comprometimento com o Preparo de Aula, pode-se afirmar que há relação significativa entre elas. Do construto Comprometimento com a Carreira, a dimensão Identidade é a que possui poder preditivo mais significativo nessa relação. E do construto Comprometimento com o Preparo de Aula, a dimensão Facilitador é a mais influenciada. Logo, entre os professores do IFSP, quanto maior a identidade com a carreira, maior é o comprometimento em facilitar a aprendizagem.

Considerando os indicadores obtidos das escalas de Entrincheiramento na Carreira e de Comprometimento com o Preparo de Aula, pode-se afirmar que há relação significativa entre elas. Porém, diferente do esperado, uma relação positiva. Do construto Entrincheiramento na Carreira, a dimensão Custos Emocionais é a que possui poder preditivo mais significativo nessa relação. E do construto Comprometimento com o Preparo de Aula, a dimensão Responsável é a mais influenciada. Logo, entre os professores do IFSP, quanto maior o custo emocional para sair da carreira, mais responsável sua atuação no preparo de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seu objetivo geral, porque conseguiu abstrair confirmações e novas ideias a partir da aplicação dos construtos e seus instrumentos de mensuração disponíveis na literatura.

Sobre o primeiro objetivo da pesquisa, foram obtidos no IFSP resultados semelhantes aos alcançados nas validações das escalas de Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira. A pesquisa colabora com o reforço da aplicabilidade do modelo e com o aumento do número de estudos que confirmam a sua validade.

A respeito do objetivo de testar a escala de Esforço Instrucional para melhor entendê-la e poder aprimorá-la, essa pesquisa:

- a) promoveu diálogo entre pesquisas, por conta dos resultados divergentes;
- b) provavelmente, identificou uma nova dimensão, Construtor;
- c) retoma os estudos sobre a escala, por conta de seu potencial de uso na gestão escolar.

A pesquisa propôs uma escala de Comprometimento com o Preparo de Aula, outro objetivo especificado e atendido. Inclusive, oferece uma escala com validade de expressão, pronta para ser submetida às validades convergente, discriminante e nomológica.

Essa escala proposta parece ter três dimensões: Responsável, Afinidade e Facilitador. Ao se propor a criar uma nova escala, a pesquisa enfrentou o desafio de dominar o método para esse procedimento. Também colabora ao criar novas reflexões que ajudam a esclarecer o entendimento sobre o processo de ensino em suas etapas anteriores a aula.

O objetivo de determinar as dimensões do Comprometimento com a Carreira e do Entrincheiramento na Carreira que elucidam o Esforço Instrucional não foi atingido a contento. Os resultados, oriundos dessa amostra do IFSP, não foram satisfatórios para comparar com a pesquisa de Rowe (2008). Apesar disso, foi possível perceber que existe relação entre o Comprometimento com a Carreira e o Esforço Instrucional, satisfazendo parcialmente esse objetivo.

Por outro lado, descobrir se as dimensões do Comprometimento com a Carreira e do Entrincheiramento na Carreira influenciam o Comprometimento com o Preparo de Aula foi parcialmente atendido. As medidas calculadas pela execução do modelo dessa parte da pesquisa servem de indício para a existência de uma forte relação de causa e efeito entre Comprometimento com a Carreira e Comprometimento com o Preparo de Aula. Das dimensões, a Identidade apresentou maior poder preditivo, colocando-se como um desafio gerencial, pois é uma dimensão de natureza afetiva, sobre a qual, objetivamente, as organizações não tem muito controle e nem sempre conseguem exercer muita influência. Em relação ao Entrincheiramento na Carreira e o Comprometimento com o Preparo de Aula, é provável que exista influência do primeiro sobre o segundo construto, porém de forma positiva, contrariando a hipótese original, que esperava ser uma relação negativa.

Outra descoberta é que o processo de ensino tem muitos estudos relacionados ao durante, como didática, e ao depois da aula, como os estudos que tratam da avaliação. Mas muito pouco sobre o antes da aula. A partir da visão sistêmica, é sabido que os processos bem sucedidos têm como premissa boas entradas. Se não houver boas entradas, por melhor que seja o processamento, a saída não será muito diferente daquilo que entrou. Observando o processo de ensino sob a mesma perspectiva, a aula tem que ser concebida em sua complexidade sistêmica, existindo um momento anterior, que requer mais atenção e estudos.

Essa pesquisa cogita a reflexão sobre a carreira docente e sua relação com tradicional atividade fim do IFSP: o ensino. O ensino é um processo organizacional de suma importância para a sociedade. Quando se observa os indicadores de desempenho dos estudantes brasileiros em instrumentos internacionais de avaliação, as médias são baixas, insuficientes. E a Rede Federal, que sempre se

notabilizou por sua competência em ensinar, vive uma transição que pode exagerar a individualização do trabalho docente, a fragmentação do processo e, conseqüentemente, negligenciar o ensino. Procrastinar essa reflexão pode induzir a consolidação de uma cultura institucional inadequada às aspirações da sociedade. E não fazer uso de escalas que auxiliem uma análise objetiva, induzirá a discussões retóricas sem fim e a soluções inexecutáveis ou pouco operacionais.

6.1. Implicações Teóricas

Essa pesquisa tem duas implicações teóricas.

A primeira refere-se às escalas. Existe potencial para refinar as escalas de Esforço Instrucional e Comprometimento com o Preparo de Aula. No caso da escala de Esforço Instrucional, é recomendável retomar a validade de expressão, tendo como referência as descobertas da pesquisa de Rowe (2008) e dessa pesquisa, para assegurar consistência na interpretação dos dados. No caso da escala de Comprometimento com o Preparo de Aula, a partir de novos estudos e testes, garantir sua validade e sua força de explicar a realidade. Essas escalas proverão informações básicas para modelar, decidir e gerir processos de pessoal docente.

A segunda implicação teórica refere-se ao desenvolvimento de pesquisas que estudem o planejamento de ensino, mais especificamente, o Preparo de Aula. Não existem indicadores ou referências a respeito. Um dos problemas percebidos na literatura, por conta da ausência de instrumentos de gestão do processo de ensino, são as horas extraordinárias não remuneradas realizadas pelos professores, a sobrecarga de trabalho por conta do acúmulo de aulas, excesso de roteirização de aulas pelo uso indiscriminado de apostilas, aulas improvisadas ou aquém do potencial docente etc. (AQUINO, 2009).

6.2. Implicações Práticas

Considerando a imprecisão na análise da percepção dos professores sobre a relação entre o processo de ensino e a evolução na carreira, apresentada na seção 4.1.1., emergiu uma contribuição interessante: a suspeita de haver desconexão entre processo de ensino e evolução na carreira docente. Será necessário debater com os professores e averiguar se, de fato, essa é a causa da imprecisão nas respostas desse bloco do questionário. Nesse processo dialógico, refletir se, de fato, há essa desconexão, considerando nessa reflexão os critérios e os procedimentos instituídos para a evolução na carreira docente. Em termos de práticas de recursos humanos e considerando a relevância do processo de ensino para o alcance dos objetivos institucionais, revisar critérios e procedimentos para fortalecer o envolvimento do professor em atividades relacionadas ao processo de ensino, tendo como contrapartida maior evidência de recompensa desse esforço na evolução da carreira docente.

Inferindo que os professores sentem satisfação em lecionar, como também apresentado na seção 4.1.1., é muito provável existir forte alinhamento entre o objetivo institucional de prover ensino à sociedade e o objetivo pessoal de ministrar aulas. Esse forte alinhamento permite pensar em estratégias específicas de administração de pessoal baseadas nas concepções de Gestão Estratégica de Pessoas. A adoção de práticas de Gestão Estratégica de Pessoas pode alavancar resultados mais significativos para a organização, ou seja, pode-se conceber metas mais ousadas para as atividades relacionadas ao processo de ensino, porque é muito provável que os professores recebam bem e superem a contendo os desafios.

Pensado no provimento de recursos humanos, considerar o uso das escalas no processo seletivo pode ajudar na composição de equipes docentes menos homogêneas quanto ao esforço instrucional e ao comprometimento com o preparo de aula. Equipes mais heterogêneas costumam ter como vantagem a

complementaridade de características e de competências, estando melhor preparadas para enfrentar situações diversas.

Em relação ao desenvolvimento de recursos humanos, o Comprometimento com a Carreira reforça o perfil de autodesenvolvimento. Como a atividade fim do IFSP é a educação, aproveitando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), autorizar a atuação docente com a oferta de cursos *online* para os próprios colegas, criação de comunidades virtuais em domínio institucional, permitindo o registro de toda a produção dos grupos de pesquisa.

Uma implicação prática necessária, até para que a carreira docente não sofra com o excesso de individualização e a fragmentação do sentido do trabalho, o IFSP pode promover situações de trabalho coletivo que coordene ações profissionais e recreativas.

Também, criar condições para suportar o aumento da complexidade da carreira docente e dos espaços ocupacionais, como, por exemplo, considerar o desenvolvimento de objetos educacionais para progressão funcional. Além de garantir a efetiva continuidade da gestão participativa, que complementa a autonomia profissional.

6.3. Limitações

A principal limitação dessa pesquisa é o tamanho da amostra. Mesmo sendo uma pesquisa de interesse institucional, que pode ser útil aos professores do IFSP, mesmo sendo um questionário rápido para ser respondido, não se conseguiu uma quantidade adequada para a realização da modelagem de equações estruturais. Nessa *survey*, não foi possível prover condições para ampliar a participação dos professores, com o objetivo de conseguir uma amostra suficiente para a realização de validação de escala e execução de modelos bem ajustados de equações estruturais. Consequentemente, nenhuma inferência pode ser generalizada.

Não há garantias de que os respondentes foram totalmente sinceros em suas respostas. A crise política e econômica são itens que podem interferir nas respostas de servidores públicos, principalmente para aquelas perguntas que envolvem vínculo com o trabalho.

Ainda sobre o questionário, a presença de muitas assertivas negativas pode dificultar o entendimento do respondente e enviesar as respostas. Confirmar, ou não, uma sentença afirmativa, não é algo difícil. Confirmar, ou não, uma sentença negativa é algo que requer cuidado. Negar uma negação, nem sempre é tão óbvio ou claro para quem lê ou responde.

6.4. Recomendações e sugestões para futuras pesquisas

Recomenda-se alterar os enunciados das assertivas negativas, transformando-os em assertivas afirmativas. Essa modificação facilitará o entendimento e melhorará a coleta de dados. No que diz respeito às escalas de Comprometimento com a Carreira e Entrincheiramento na Carreira, mesmo que para comparações com pesquisas antigas, é fortemente recomendável utilizar a versão atualizada de Magalhães (2015).

Pesquisar a dimensão Resiliência em professores, pois os estudos apontam para menor importância dessa dimensão na carreira docente.

Validar as escalas de Esforço Instrucional e Comprometimento com o Preparo de Aula. Essa pesquisa descobriu que a escala de Esforço Instrucional carece de mais testes. E que pode existir uma nova dimensão, ou subdimensão que expressa o perfil docente mais atento para a construção da autonomia docente. Portanto, sugere-se mais pesquisas para validar a escala. Comprometimento com o Preparo de Aula foi proposta como escala. Testá-la mais vezes é uma exigência para que a

proposta seja, de fato, útil como ferramenta de mapeamento da realidade da qual se projetará soluções.

Outra recomendação é desenvolver estudos que esclareçam a relação entre Complexidade e Entrincheiramento na Carreira: parece que quanto maior o nível de complexidade da atuação do respondente, menor a percepção de entrincheiramento na carreira.

Algo importante para se aprofundar em futuras pesquisas é a possibilidade de os professores apresentarem todos os comportamentos descritos nas dimensões em menor ou maior grau. Ou seja, não é só a escala que é multidimensional. É provável que haja predomínio de uma sobre a outra, sem que isso signifique a inexistência e a manifestação concomitante de todas.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Rodrigo de Andrade Campos. *As âncoras de carreira como instrumento de análise das decisões profissionais*. 2003. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Departamento de Eaesp, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/5804?show=full>>. Acesso em: 29 nov. 2012.

ALLEN, Natalie J.; MEYER, John P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, v. 63, n. 1, pp. 1-18, mar. 1990. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x

ALLEN, Natalie J.; MEYER, John P.. Organizational Commitment: evidence of career stage effects? *Journal Of Business Research*, v. 26, n. 1, pp. 49-61, jan. 1993.

ANDRADE, Rayana Santedicola; FERNANDES, Sônia Regina Pereira; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. Bem-estar subjetivo e comprometimento com a carreira: examinando suas relações entre professores de ensino superior. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4, n. 2, pp. 47-60, jul./dez. 2013.

AQUINO, Luci de Lima Andrade. *O trabalho docente para além do ensino: o uso do tempo destinado ao preparo de aula por professoras alfabetizadoras de escola estadual de ciclo I do ensino fundamental*. 2009. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2009.

ARBUCKLE, James L. *IBM® SPSS® Amos™ 23: User's Guide*. North Castle: IBM, 2014. Disponível em: <<http://www-01.ibm.com/support/docview.wss?uid=swg27043944>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

ARYEE, Samuel; TAN, Kevin. Antecedents and outcomes of Career Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, v. 40, n. 3, pp. 288-305, jun. 1992. DOI:10.1016/0001-8791(92)90052-2.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 519 p.

BAIOCCHI, Alexandre Collares; MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Relações entre Processos de Comprometimento, Entrincheiramento e Motivação Vital em Carreiras Profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 5, n. 1, p.63-69, jun. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902004000100006&lng=pt&nrm=i&tlng=pt>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. A escolha e o comprometimento com a carreira: um estudo entre profissionais e estudantes de Administração. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 32, n. 3, pp. 28-39, jul./set. 1997.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 4, pp. 48-60, out./dez. 2000.

BENDASSOLLI, Pedro F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 49, n.4, pp. 387-400, out./dez. 2009.

BLAU, Gary J. The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, v. 58, n. 4, pp. 277-288, dez. 1985. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x.

BLAU, Gary J. Further Exploring the Meaning and Measurement of Career Commitment. *Journal of Vocational Behavior*, v. 32, n. 3, pp. 284-297, jun. 1988.

BLAU, Gary J. Testing the Generalizability of a Career Commitment Measure and Its Impact on Employee Turnover. *Journal of Vocational Behavior*, v. 35, n. 1, pp. 88-103, ago. 1989.

BOGLER, Ronit; SOMECH, Anit. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching And Teacher Education*, v. 20, n. 3, pp. 277-289, abr. 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Lei nº 8.112*, de 11/12/1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Decreto nº 2.208*, de 17/04/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Decreto nº 5.154*, de 23/07/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Decreto nº 5.773*, de 09/05/2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Lei nº 11.784*, de 22/09/2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal; institui sistemática para avaliação de desempenho dos servidores da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; entre outros e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Decreto nº 7.133*, de 19/03/2010. Regulamenta os critérios e procedimentos gerais a serem observados para a realização das avaliações de desempenho individual e institucional e o pagamento das gratificações de desempenho de que tratam diversas Leis. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7133.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Decreto nº 7.806*, de 17/09/2012. Regulamenta os critérios e procedimentos para a progressão dos servidores da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, e dispõe sobre as Comissões Permanentes de Pessoal Docente das Instituições Federais de Ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7806.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. *Lei nº 12.772*, de 28/12/2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22/09/2008; altera as Leis; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRISCOE, Jon P.; HALL, Douglas T. The interplay of boundaryless and protean careers: combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior* v. 69, pp. 4-18, 2006.

BRISCOE, Jon P.; HALL, Douglas T.; DEMUTH, Rachel L. Frautschy. Protean and boundaryless careers: An empirical exploration. *Journal of Vocational Behavior*, v. 69, pp. 30-47, 2006.

BRISCOE, Jon P.; FINKELSTEIN, Lisa M. "The "new career" and organizational commitment", *Career Development International*, v. 14 n. 3 pp. 242-260, 2009.

BROWN, Randall B. Organizational Commitment: Clarifying the Concept and Simplifying the Existing Construct Typology. *Journal Of Vocational Behavior*, v. 49, pp. 230-251, 1996.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARAES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, Itatiba , v. 8, n. 2, pp. 137-143, dez. 2003.

CARSON, Kerry D.; BEDEIAN, Arthur G.. Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal Of Vocational Behavior*, v. 44, n. 3, pp. 237-262, jun. 1994. Elsevier BV. DOI: 10.1006/jvbe.1994.1017.

CARSON, Kerry D.; CARSON, Paula Phillips; BEDEIAN, Arthur G.. Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal Of Occupational*

And Organizational Psychology, v. 68, n. 4, pp. 301-320, dez. 1995. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1995.tb00589.x.

CARSON, Kerry D.; CARSON, Paula Phillips; PHILLIPS, Joyce S.; ROE, C. William. A Career Entrenchment Model: Theoretical Development and Empirical Outcomes. *Journal Of Career Development*, v. 22, n. 4, pp. 273-286, 1 jan. 1996. SAGE Publications. DOI: 10.1177/089484539602200405.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. *Athena Revista Científica de Educação*, v. 10, n. 10, pp. 49-62, jan. 2008.

CHANT, Verne G.; ATKINSON, Richard C.. Optimal allocation of instructional effort to interrelated learning strands. *Journal Of Mathematical Psychology*, v. 10, n. 1, pp.1-25, fev. 1973.

CHAY, Yue-Wah; ARYEE, Samuel. Potential moderating influence of career growth opportunities on careerist orientation and work attitudes: evidence of the protean career era in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, v. 20, pp. 613-623, 1999.

COHEN, Aaron. Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, v. 17 pp. 336-354, 2007.

COLLIER, David. "The Comparative method" In: FINIFTER, Ada W (ed). *Political Science: The state of the discipline II*. Washington, D. C: American Political Science Association, 1993. 548 p.

COSTA, Luciano Venelli. *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidade privadas selecionadas da Grande São Paulo*. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Fea/usp, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24022011-202406/pt-br.php>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

COSTA, Luciano Venelli; CHIUZI, Rafael Marcus; DUTRA, Joel Souza. Relações entre percepção de sucesso na carreira e comprometimento organizacional: um estudo com professores do ensino superior de administração. *Revista de Administração da UNIMEP*, v.11, n.2, pp. 103-118, maio/ago. 2013.

DUTRA, Joel Souza. *Administração de carreira: uma proposta para repensar a gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 1996. 172 p.

_____. A gestão de carreira. In: FLEURY, M.T.L (coord). *As pessoas na organização*. São Paulo: Editora Gente, 2002. 306 p.

_____. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2010a. 206 p.

_____. Carreira e gestão estratégica de pessoas. In: DUTRA, Joel Souza (Org.). *Gestão de Carreiras na empresa contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2010b. 218 p.

FELDMAN, D. C.; WEITZ, B. A. 'From the invisible hand to the gladhand: understanding a careerist orientation to work', *Human Resource Management*, v. 30, pp. 237-257, 1991.

FIELD, Andy. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 688 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

GRANROSE, Cherlyn Skromme; BACCILLI, Patricia A. "Do psychological contracts include boundaryless or protean careers?". *Career Development International*, v. 11, n. 2, pp. 163-182, 2006.

HAIR Jr, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. *Análise multivariada de dados*. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HALL, Douglas T. A theoretical model of career subidentity development in organizational settings. *Organizational Behavior and Human Performance*, v. 6, n. 1, pp.50-76, jan. 1971. DOI:10.1016/0030-5073(71)90005-5.

HALL, Douglas T.; MOSS, Jonathan E. The New Protean Career Contract: Helping Organizations and Employees Adapt. *Organizational Dynamics*, pp. 22-37, winter 1998.

HALL, Douglas T. The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, v. 65 pp. 1-13, 2004.

HARGREAVES, Andy. El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educacion*, n. 298, pp. 31-53, maio 1992.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 03 jun. 2010.

IFSP. *Resolução nº 109*, de 04/11/2015. Regulamento de Atribuições de Atividades Docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/505-resolucoes-2015.html?download=14589%3Aresolucao-no1092015-de-04-de-novembro-de-2015>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.

LEITE, Nildes Raimunda Pitombo. *Comprometimento e gestão de pessoas em empresas brasileiras com estruturas organizacionais remotas*. 2008. 270 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Departamento de Administração, FEA/USP, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-24102008-092513/pt-br.php>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

LONDON, Manuel. Toward a Theory of Career Motivation. *The Academy of Management Review*, v. 8, n. 4, pp. 620-630, out. 1983. DOI: 10.5465/AMR.1983.4284664.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2007. 167 p.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira; GOMES, William B.. Personalidades vocacionais e processos de carreira na vida adulta. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 1, p.95-103, jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722007000100012&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 25 jun. 2014.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Medidas do vínculo do trabalhador com a carreira. In: PUENTE-PALACIOS, Katia; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves (Org.). *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2015. Cap. 20.

MARTIN, Nancy K.; SASS, Daniel A.; SCHMITT, Thomas A.. Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching And Teacher Education*, v. 28, n. 4, pp. 546-559, maio 2012.

MEDEIROS, Carlos Alberto Freire; ENDERS, Wayne Thomas. Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). *Rev. adm. contemp.* [online]., v.2, n.3, pp. 67-87, 1998. ISSN 1982-7849.

MEYER, John P.; ALLEN, Natalie J.; GELLATLY, Ian R. Affective and continuance commitment to the organization: Evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, v. 75, n. 6, pp. 710-720, dez. 1990.

MEYER, John P.; ALLEN, Natalie J. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, v. 1, n. 1, 1991, pp. 61-89, 1991.

MEYER, John P.; PARFYONOVA, Natalya M. Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, v. 20, pp. 283-294, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20/09/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, 21/09/2012, n. 184, s.1, p. 22.

_____. Portaria nº 491, de 10/06/2013. Cria o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. *Diário Oficial da União*, 11/06/2013, n. 110, s.1, p. 11.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do Século XXI*. 2006. 106 f. Tese (Livre-Docência) - Curso de Educação, FE / USP, São Paulo, 2006.

RICHTER, Dirk; KUNTER, Mareike; KLUSMANN, Uta; LÜDTKE, Oliver; BAUMERT, Jürgen. Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, pp. 116-126, 2011.

RODRIGUES, Ana Carolina de Aguiar. *Do comprometimento de continuação ao entrincheiramento organizacional: o percurso de validação da escala e análise da sobreposição entre os construtos*. 2009. 212 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROWE, Diva Ester Okazaki. *Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em IES públicas e privadas*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ROWE, Diva Ester Okazaki; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. *Rev. adm. contemp.* [online]. v. 14, n. 6, pp. 1011-1030, 2010. ISSN 1982-7849.

ROWE, Diva Ester Okazaki; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula Moreno. Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *Rev. adm. contemp.* [online]. v. 15, n. 6, pp. 973-992, 2011. ISSN 1982-7849.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 398p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2013. 624p.

SCHEIBLE, Alba Couto Falcão; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; RODRIGUES, Ana Carolina de Aguiar. Comprometimento e entrincheiramento na carreira: integrar ou reconstruir os construtos? Uma exploração das relações à luz do desempenho. *Rev. Adm.* (São Paulo) [online]. v. 48, n. 3, pp. 530-543, 2013. ISSN 0080-2107.

SILVA, Josélia Rita da; BALASSIANO, Moisés; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. Burocrata proteano: articulações de carreira em torno e além do setor público. *Rev. adm. contemp.* [online]. v. 18, n. 1, pp. 01-19, 2014. ISSN 1982-7849.

UFSC (SC). *Mecanismo online para referências*. Disponível em: <<http://www.more.ufsc.br>>. Acesso em: 08 jul. 2014.

VELOSO, Elza Fátima Rosa. *Carreiras sem fronteiras na gestão pessoal da transição profissional: um estudo com ex-funcionários de uma instituição com características de empresa pública*. 2009. 523 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Departamento de Administração, FEA/USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-11092009-101742>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

VELOSO, Elza Fátima Rosa; DUTRA, Joel Souza. Evolução do conceito de Carreira e sua aplicação para a organização e para as pessoas. In: DUTRA, Joel Souza (Org.). *Gestão de Carreiras na empresa contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2010. 218 p.

WOOLFOLK, Anita E.; HOY, Wayne K.. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 82, n. 1, p.81-91, mar. 1990.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário

Apêndice B: Modelo de mensagem eletrônica

APÊNDICE A:
Questionário (versão impressa)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Professor(a), você está convidado(a) para participar da pesquisa "Influência do Comprometimento com a Carreira com o Processo de Ensino entre professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)".

Cerca de 20 minutos são necessários para responder toda a pesquisa.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é descobrir o grau de influência da carreira EBTT no comprometimento com o processo de ensino e com a própria carreira docente.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas de um questionário fechado online, predominando a apresentação de sentenças para as quais indicará seu grau de concordância, segundo uma escala Likert de sete pontos.

Sua participação não envolve qualquer tipo de risco.

O benefício relacionado com a sua participação é o melhor entendimento das relações existentes entre a carreira EBTT e o exercício do magistério. A partir das descobertas dessa pesquisa, será possível refletir sobre políticas e ações de Gestão de Pessoas que poderão melhorar as condições docentes para a oferta de ensino de qualidade.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados NÃO serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Apesar do convite ser pessoal, as respostas serão desvinculadas do respondente e serão tratadas estatisticamente de forma a expressar o coletivo. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, contatando-me. A seguir, na assinatura, estão informados endereços de correio eletrônico e número do telefone celular.

Contando com sua colaboração, agradeço-o antecipadamente.

Prof. Me. Rogério Tadeu da Silva

Docente no Campus São Roque / Doutorando no PPGA/FEA/USP

rogeriotadeu@ifsp.edu.br / rtsilva@usp.br / professor@rogeriotadeu.pro.br

(11) 980-701-306

<http://rogeriotadeu.pro.br>



Para as afirmações de 01 a 17, utilize a codificação abaixo:

1 = Nunca ocorre (N) 2 = Raramente ocorre (R) 3 = Algumas vezes ocorre (A) 4 = Frequentemente ocorre (F) 5 = Sempre ocorre (S) 6 = Não se aplica (NA)

AFIRMAÇÃO:	1 - N	2 - R	3 - A	4 - F	5 - S	6 - NA
1. Meus alunos têm que estudar muito.						
Preparo cada aula cuidadosamente com antecedência.						
Ouço os problemas de cada aluno.						
Disponho-me a ajudar os alunos.						
Meus alunos adquirem conhecimentos que facilitarão a compreensão de assuntos mais complexos no futuro.						
Procuro esclarecer o conteúdo por meio de exposições dos itens.						
Desenvolvo as habilidades dos meus alunos em analisar questões referentes ao assunto.						
Dou aos meus alunos uma atenção individualizada.						
Apresento claramente o conteúdo, resumindo seus pontos principais.						
Encorajo os alunos a participarem das discussões em aula.						
Planejo de forma bem detalhada as minhas disciplinas.						
Faço bom uso de exemplos e ilustrações.						
Esquematizo de maneira ordenada as atividades das minhas aulas.						
Encorajo meus alunos a expressarem abertamente suas ideias.						
Verifico que meus alunos ampliam seus conhecimentos e competências.						
Exijo de meus alunos uma carga elevada de estudos e trabalhos.						
Sou sinceramente preocupado com as dificuldades de cada aluno.						



Na avaliação de desempenho docente, as atividades de ensino representam o item mais relevante para a minha promoção/progressão funcional.							
Nesta instituição, a minha promoção/progressão na carreira EBTT é determinada pelo meu desempenho individual nas atividades de ensino.							
É bastante importante para minha promoção/progressão na carreira EBTT, o desempenho dos estudantes nos processos oficiais de avaliação dos cursos que leciono.							
O êxito dos professores na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) depende mais do desempenho docente no processo de ensino do que do desempenho em atividades administrativas, de extensão ou de pesquisa.							
A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) motiva e encoraja os professores ao aprimoramento de suas respectivas aulas.							
Esta instituição valoriza o bom ensino, considerando explícita e objetivamente na promoção/progressão dos professores que colaboram com a oferta do bom ensino.							
Não está explícita a relação entre minha dedicação em preparar aulas e o desenvolvimento de minha carreira nesta instituição.							
Se eu pudesse escolher uma profissão diferente da minha, que pagasse o mesmo, eu provavelmente a escolheria.							
Eu desejo, claramente, fazer minha carreira na profissão que escolhi.							
Se eu pudesse fazer tudo novamente, eu não escolheria trabalhar na minha profissão atual.							
Mesmo que eu tivesse todo o dinheiro que necessito sem trabalhar, eu, provavelmente, continuaria exercendo a minha profissão.							
Eu gosto demais da minha profissão para largá-la.							
Esta minha profissão é a ideal para trabalhar o resto da vida.							
Eu me sinto desapontado por ter escolhido a minha profissão.							

Meu tipo de profissão é uma parte importante de quem eu sou.							
O meu tipo de profissão tem um grande significado pessoal para mim.							
Eu não me sinto emocionalmente ligado ao meu tipo de profissão.							
Eu me identifico fortemente com meu tipo de profissão.							
Eu não tenho uma estratégia para atingir meus objetivos de profissão/carreira.							
Eu tenho um plano para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.							
Eu não possuo objetivos específicos para meu desenvolvimento nesta profissão/carreira.							
Eu não penso frequentemente sobre meu desenvolvimento pessoal nesta profissão.							
Os custos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.							
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o retorno que tenho vale a pena.							
Devido aos problemas que vivencio nesta profissão, às vezes me pergunto se o sacrifício pessoal vale a pena.							
Os desconfortos associados com minha profissão às vezes me parecem altos demais.							
Eu já investi muito tempo em minha profissão para mudar agora.							
Mudar de profissão: seria muito custoso para mim.							
Eu tenho muito dinheiro investido em minha profissão/carreira para mudar agora.							
Uma mudança de profissão significaria perder um investimento razoável em capacitação.							
Eu pagaria um preço emocional grande caso mudasse de profissão.							
Uma mudança de profissão seria fácil do ponto de vista emocional.							
Para mim, seria emocionalmente complicado mudar de profissão.							
Deixar minha profissão causaria pouco distúrbio emocional à minha vida.							
Devido à minha experiência e formação, existem alternativas atraentes disponíveis para mim em outras profissões.							
Eu teria muitas opções disponíveis se decidisse mudar de carreira/profissão.							



Eu estou tranquilo, porque tenho muitas alternativas disponíveis em caso de mudança de profissão.							
Se eu deixasse minha profissão, sentiria que não teria alternativas razoáveis.							

69. Ano de nascimento: _____

70. Ano de ingresso, como servidor público efetivo, na Rede Federal de Educação (por favor, repita a informação, caso coincida com o ingresso no IFSP): _____

71. Ano de ingresso, como docente efetivo, especificamente nesta instituição (ETFSP ou CEFET-SP ou IFSP): _____

72. Gênero:

1 - Feminino

2 - Masculino

73. Estado Civil atual:

1 - Solteiro(a)

2 - Casado(a) / União estável

3 - Viúvo(a)

4 - Separado(a)/Desquitado(a)/Divorciado(a)

74. Tem filhos?

1 - Não

2 - Sim

Por favor, assinale somente a formação concluída, informando o ANO de obtenção. Caso possua mais de um curso concluído no mesmo nível, indique o ano de conclusão somente do primeiro (1º).

75. Técnico 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

76. Graduação 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

77. Pós-graduação *Lato Sensu* 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

78. Mestrado 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

79. Doutorado 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

80. Pós-doutorado 1 – Não 2 – Sim, concluído em _____.

81. É egresso da ETFSP ou do CEFET-SP ou do IFSP?

1 - Não

2 - Sim

82. Já é aposentado por relação trabalhista anterior?

1 - Não

2 - Sim



PESQUISA



MENSAGEM FINAL

Este instrumento de coleta foi elaborado para a obtenção de dados para o desenvolvimento de tese para o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da FEA - USP.

A pesquisa se propõe a identificar a influência da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no comprometimento com o processo de ensino e com a própria carreira docente.

Agradeço a sua colaboração e fique à vontade para me contatar,

Rogério Tadeu da Silva

(11) 980-701-306

<http://rogeriotadeu.pro.br>

rogeriotadeu@ifsp.edu.br / rtsilva@usp.br / professor@rogeriotadeu.pro.br

APENDICE B:
Modelo de mensagem eletrônica

ASSUNTO: Pesquisa sobre carreira docente

Caro(a) professor(a), saudações!

Você foi convidado(a) a participar de uma pesquisa.

Para respondê-la, basta vinte (20) minutinhos.

É bem rápido! :)

Título da Pesquisa: "Comprometimento com a Carreira e com o Ensino".

Descrição da Pesquisa: A pesquisa "Influência do Comprometimento com a Carreira com o Processo de Ensino entre professores do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)" pretende descobrir o grau de influência da carreira EBTT no comprometimento com o processo de ensino e com a própria carreira docente.

Esse é um momento propício para essa pesquisa, uma vez que em 2015 se debateu e se revisou as normas relacionadas à jornada e à carreira docentes no IFSP.

Como colega docente, sabe a importância do desenvolvimento de pesquisas que apliquem método científico para que a intervenção na realidade seja mais coerente e adequada.

Tão logo os resultados fiquem disponíveis, serão amplamente divulgados por meio eletrônico.

Por favor, clique no seguinte atalho para iniciar:

<http://www.rogeriotadeu.pro.br/limesurvey/index.php/899225?lang=pt-BR>

E, por gentileza, repasse para seus colegas docentes do IFSP, incentivando-os a colaborar com essa pesquisa científica!

Conto com sua colaboração! E, desde já, agradeço por ela!

Atenciosamente,

Rogério Tadeu da Silva - Doutorando PPGA/FEA/USP

rogeriotadeu@ifsp.edu.br / rtsilva@usp.br / professor@rogeriotadeu.pro.br