

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

ANA CLARA LACERDA DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO ESTADO DE MINAS
GERAIS**

**BELO HORIZONTE
2019**

Ana Clara Lacerda de Oliveira

**PERCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO DE PROFESSORES DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO ESTADO DE MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade.

Área de concentração:
Contabilidade Financeira

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

BELO HORIZONTE
2019

Ficha Catalográfica

O48p
2019

Oliveira, Ana Clara Lacerda de.
Percepção de qualidade de vida no trabalho de professores do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais [manuscrito] / Ana Clara Lacerda de Oliveira. – 2019.
157 f. : il., grafs. e tabs.

Orientadora: Jacqueline Veneroso Alves da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade.

Inclui bibliografia (f. 135-150) e apêndices.

1. Qualidade de vida no trabalho – Teses. 2. Professores – Satisfação no trabalho – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Cunha, Jacqueline Veneroso Alves da . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III. Título.

CDD: 657

Ana Clara Lacerda de Oliveira

Esta Dissertação foi julgada adequada pelo Curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Controladoria e contabilidade.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2019.



Profª. Valéria Gama Fully Bressan
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA



Profª Jacqueline Veneroso Alves da Cunha
(Orientadora)
CEPCON/UFMG



Prof. Eduardo Mendes Nascimento
CEPCON/UFMG



Prof. Gilberto José Miranda
(Skype)
UFU



Prof. Rafael Moraes de Souza
CEPCON/UFMG

Belo Horizonte, 2019

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos por DEUS, já que Ele colocou pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria conseguido percorrer este caminho. A meus pais, José Afonso e Luiza, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade e me fortaleceram, nos diversos momentos que tive vontade de desistir. A minha irmã, Lara, que mesmo distante se fez tão presente, me fortaleceu e me fez tentar, não ser a melhor, mas fazer o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional!

Ao meu marido, Maikon, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me colocando para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho! Aos meus tios(as), primos(as), amigos(as), sogra e cunhada, em especial à Tia Etelvina, Tia Terezinha e Tia Zilda pelo acolhimento nos dias difíceis e pelas orações infinitas.

À minha orientadora, Professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, por ter apoiado a minha ideia e me orientado da melhor forma possível durante esta caminhada. Agradeço pela sua disponibilidade, ensinamentos e incentivo aos quais foram fundamentais para realizar e prosseguir este estudo. As suas críticas construtivas, as discussões e reflexões foram fundamentais ao longo de todo o percurso.

Aos professores do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Controladoria e Contabilidade (CEPCON) que me proporcionaram vasto conhecimento durante as disciplinas cursadas, conhecimentos estes que foram fundamentais no processo de escrita da dissertação. Saibam que um bom professor deixa em cada um dos seus alunos uma marca indestrutível, um pouquinho da sua sabedoria, que não atrapalha, que muitas vezes não consegue rastrear até ele, mas que está lá e cresce e evolui com cada um dos alunos. Obrigada por tudo, professores!

Agradeço também aos professores Dr. Eduardo Mendes Nascimento e Dr. Gilberto José Miranda por terem aceito o convite em participar desta banca, pelas contribuições e experiências que trouxeram em cada pensamento, desde a qualificação. Meu profundo respeito e admiração.

Esta dissertação não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas. Agradeço aos colegas da empresa Panolli, que não mediram esforços em me auxiliar nos períodos que tive que me fazer ausente da empresa. As minhas amigas Tamires e Tais, que mesmo distante me estimularam a realizar este sonho, me auxiliando em cada barreira encontrada. Aos colegas de turma, mestrandos e doutorandos, pelas experiências e oportunidades vivenciadas nesta etapa tão importante.

Agradeço infinitamente a Fernanda Cordeiro, que foi minha colega de turma e, se fez presente durante toda minha trajetória de mestranda, pela sua ajuda incondicional, seus conselhos, ensinamentos, dedicação, até mesmo aos finais de semana. Se hoje estou aqui realizando este sonho com certeza você foi uma das protagonistas para que pudesse acontecer. Serei eternamente grata!

*“Este é o dia em que o Senhor agiu;
alegremo-nos e exultemos neste dia.”
- Salmos 118:24*

RESUMO

OLIVEIRA, A. C. L. (2019). *Percepção de Qualidade de Vida no Trabalho de Professores do Curso de Graduação em Ciências Contábeis do Estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, Brasil.

Este estudo teve como objetivo geral identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional. A revisão de literatura abordou o Ciclo de Desenvolvimento Profissional (CDP), seus principais modelos e estudos empíricos, assim como um histórico, proposições conceituais e os principais modelos de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). O modelo de Huberman (1989; 2000) foi utilizado como embasamento teórico para tratar as fases do CDP e o modelo de Walton (1973) ao abordar as categorias conceituais da QVT. Para atender aos objetivos, o proceder metodológico constituiu-se de uma pesquisa quantitativa, com a utilização de um modelo de regressão linear múltipla, e com uma estratégia de pesquisa do tipo levantamento ou *survey*. A amostra analisada foi de 236 professores do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, que responderam o instrumento de coleta de dados, disponibilizado *on-line*. O instrumento empregado na coleta de dados foi um questionário, cuja primeira parte teve por objetivo efetuar um levantamento dos dados sociodemográficos dos docentes, a fim de caracterizar a amostra e descrever um perfil dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis, por fase do CDP, que compuseram a amostra, e a segunda parte refere-se a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física (QVT-PEF). O questionário utilizado foi elaborado por Petroski (2005) e posteriormente utilizado em pesquisas como as de Both *et al.*, (2006), Lemos, Nascimento e Borgatto (2007) e Lemos (2007). Através do QVT-PEF foi possível avaliar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, classificando-os em insatisfeitos, indecisos e satisfeitos, sendo que os pontos 1, 2 e 3 da escala mensuram aspectos negativos e os pontos 5, 6 e 7 da escala os aspectos positivos. Para a escala utilizada detectou-se um Alfa de Cronbach igual a 0,9388. Como principais resultados ficou evidenciado que a maioria dos docentes encontram-se satisfeitos quanto à qualidade de vida no trabalho. Ao considerar os ciclos de desenvolvimento profissional, observou-se que a maioria dos docentes, em todas as fases, consideram-se satisfeitos com seu nível de qualidade de vida no trabalho. Constatou-se a presença de docentes insatisfeitos apenas nas fases de entrada, 1 professor, estabilização, 5 professores e diversificação, 19 professores. Verificou-se um ingresso superior na carreira acadêmica em Contabilidade de professores do gênero masculino e mais velhos. Através da estimação do modelo de regressão linear múltipla detectou-se as variáveis gênero, categoria administrativa, carga horária de trabalho semanal na instituição e as fases de entrada e serenidade com associação estatisticamente significativa na variável qualidade de vida no trabalho. Sendo possível concluir que os docentes do gênero feminino apresentam-se mais insatisfeitos quanto a qualidade de vida no trabalho. A satisfação é maior entre docentes que lecionam em instituições privadas e que trabalham por 40 horas semanais nas instituições. Assim como detectou-se que os docentes pertencentes as fases de entrada e serenidade do CDP apresentam maior percepção de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho. Estes resultados implicam na constatação de que, embora satisfeitos, aspectos como a distinção de satisfação quanto ao gênero devem ser observados com mais cautela. Assim como, a relação trabalho e espaço total de vida deve ser melhor controlada pelos docentes, principalmente, pelos que estão em início de carreira.

Palavras-chave: Ciclo de Desenvolvimento Profissional. Qualidade de Vida no Trabalho. Professores. Ciências Contábeis. Minas Gerais.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. C. L. (2019). *Perception of Quality of Life in the Work of Teachers of the Undergraduate Course in Accounting Sciences of the State of Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, MG, Brasil.

This study aimed to identify the perception of quality of life at work of teachers of undergraduate courses in Accounting in the state of Minas Gerais, according to professional development cycles. The literature review addressed the Professional Development Cycle (CDP), its main models and empirical studies, as well as a historical, conceptual propositions and the main models of Quality of Life at Work (QWL). Huberman's model (1989; 2000) was used as a theoretical basis to treat the CDP phases and Walton's model (1973) when addressing the conceptual categories of QWL. To meet the objectives, the methodological approach consisted of a quantitative research, using a multiple linear regression model, and a survey strategy. The sample analyzed was 236 professors of the undergraduate course in Accounting in the state of Minas Gerais, who answered the data collection instrument, available online. The instrument used in the data collection was a questionnaire, whose first part aimed to make a survey of the teachers' sociodemographic data, in order to characterize the sample and describe a profile of teachers of the undergraduate course in Accounting, by CDP phase. , which made up the sample, and the second part refers to the Quality of Life Assessment Scale Perceived by Physical Education Teachers (QVT-PEF). The questionnaire was prepared by Petroski (2005) and later used in research such as Both et al., (2006), Lemos, Nascimento and Borgatto (2007) and Lemos (2007). Through the QVT-PEF it was possible to evaluate the perception of quality of life at work of teachers of the undergraduate course in Accounting, classifying them as dissatisfied, undecided and satisfied, and points 1, 2 and 3 of the scale measure negative aspects. and points 5, 6 and 7 of the scale the positive aspects. For the scale used, a Cronbach's alpha of 0.9388 was detected. As main results it was evidenced that most teachers are satisfied about the quality of life at work. When considering the professional development cycles, it was observed that most teachers, at all stages, consider themselves satisfied with their level of quality of life at work. It was found the presence of dissatisfied teachers only in the entrance phases, 1 teacher, stabilization, 5 teachers and diversification, 19 teachers. There was a higher entry in the academic career in accounting of male and older teachers. By estimating the multiple linear regression model, the variables gender, administrative category, weekly workload at the institution and the phases of entry and serenity were detected with a statistically significant association in the variable quality of life at work. It can be concluded that female teachers are more dissatisfied with their quality of life at work. Satisfaction is highest among teachers who teach in private institutions and who work for 40 hours a week in institutions. As well as it was found that teachers belonging to the stages of entry and serenity of the CDP have greater perception of satisfaction regarding their quality of life at work. These results imply that, although satisfied, aspects such as the distinction of satisfaction regarding gender should be observed with more caution. As well as, the relationship between work and total living space should be better controlled by early career teachers.

Keywords: Professional Development Cycle. Quality of life at work. Teachers. Accounting Sciences. Minas Gerais.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Contextualização.....	15
1.2 Objetivos.....	23
1.2.1 Objetivo geral.....	23
1.2.2 Objetivos específicos.....	23
1.3 Justificativa e relevância.....	24
2 REVISÃO DA LITERATURA.....	26
2.1 Ciclo de Desenvolvimento Profissional (CDP): principais modelos e estudos empíricos	26
2.2 Qualidade de Vida.....	41
2.3 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) – um histórico.....	43
2.4 Qualidade de Vida no Trabalho – proposições conceituais.....	45
2.4.1 Modelos de Qualidade de Vida no Trabalho.....	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1 Caracterização do Estudo.....	64
3.2 População, Amostra e Coleta de Dados.....	65
3.3 Instrumento de coleta de dados.....	67
3.3.1 Percepção de Qualidade de Vida no Trabalho.....	70
3.4 Hipóteses.....	74
3.5 Técnicas estatísticas para análise dos dados.....	78
3.6 Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.....	82
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
4.1 Características da Amostra.....	83
4.2 Componentes da QVT dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional.....	91
4.3 Relação entre Qualidade de Vida no Trabalho e Variáveis Sociodemográficas.....	106
4.4 Percepção de QVT dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando os ciclos de desenvolvimento profissional de Huberman (1989; 2000).....	116
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A.....	152
ANEXO I.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases do Ciclo de Vida do Professor	26
Figura 2: Concepções evolutivas do conceito de QVT	43
Figura 3: Conceitos de Qualidade de Vida no Trabalho	45
Figura 4: Categorias conceituais propostas por Walton (1973)	47
Figura 5: Arcabouço insumo/produto	58
Figura 6: Abordagem de Huse e Cummings (1985)	59
Figura 7: Desenho da Pesquisa	79
Figura 8: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT	89
Figura 9: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de entrada (1 a 3 anos de docência)	92
Figura 10: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de estabilização (4 a 6 anos de docência)	95
Figura 11: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de diversificação (7 a 25 anos de docência) ...	97
Figura 12: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de serenidade/distanciamento afetivo (25 a 35 anos de docência)	100
Figura 13: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de desinvestimento (35 a 40 anos de docência)	102
Figura 14: Histograma de resíduos do modelo <i>Stepwise</i>	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelos de Ciclo de Vida Profissional	29
Quadro 2: Resumo das Principais Pesquisas sobre Ciclo de Desenvolvimento Profissional..	37
Quadro 3: Dimensões da qualidade de vida no trabalho	53
Quadro 4: Fatores que fomentam a efetividade dos programas de QVT	56
Quadro 5: Número de docentes por instituição	65
Quadro 6: Descrição das variáveis e categorias adotadas para análise dos dados	70
Quadro 7: Divisão das análises de correlação entre as variáveis	77
Quadro 8: Divisão das análises de diferença de média	78
Quadro 9: Modelo de regressão Linear da QVT	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com os CDP	81
Tabela 2: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de entrada (1 a 3 anos de docência)	82
Tabela 3: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de estabilização (4 a 6 anos de docência)	83
Tabela 4: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de diversificação (7 a 25 anos de docência)	84
Tabela 5: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de serenidade/distanciamento afetivo (25 a 35 anos de docência)	86
Tabela 6: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de desinvestimento (35 a 40 anos de docência)	87
Tabela 7: Resultado do Modelo de Regressão Linear da QVT e <i>Stepwise Backward</i>	104
Tabela 8: Dados gerais da qualidade de vida no trabalho dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis	113
Tabela 9: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais	114
Tabela 10: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o gênero e o CDP	116
Tabela 11: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o estado civil e o CDP	117
Tabela 12: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o número de dependentes e o CDP ...	118
Tabela 13: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a formação acadêmica e o CDP	119
Tabela 14: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a atuação na pós-graduação <i>stricto sensu</i> e o CDP	120
Tabela 15: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a categoria administrativa e o CDP ..	121
Tabela 16: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a faixa etária e o CDP	122
Tabela 17: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos	

de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a carga horária de trabalho semanal e o CDP	123
Tabela 18: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o exercício de outra função remunerada e o CDP	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDP: Ciclo de Desenvolvimento Profissional

COEP: Comitê de Ética em Pesquisa

EUA: Estados Unidos da América

EV: Estilo de Vida

INEP: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

OMS: Organização Mundial de Saúde

PNE: Plano Nacional de Educação

QV: Qualidade de Vida

QVT: Qualidade de Vida no Trabalho

QVTD: Qualidade de Vida no Trabalho Docente

QVT-PEF: Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio

INBIO: Instituto de Biologia

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

CEFD: Centro de Educação Física e Desportos

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFT: Universidade Federal do Tocantins

UFV: Universidade Federal de Viçosa

UNEC: Centro Universitário de Caratinga

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma contextualização sobre qualidade de vida, qualidade de vida no trabalho e ciclo de desenvolvimento profissional na carreira docente, propostos por Huberman (1989), de modo a estabelecer a questão de pesquisa, os objetivos e a justificativa da dissertação.

1.1 Contextualização

Dados disponibilizados pelo INEP (2016) evidenciam que o número de matrículas em cursos superiores no Brasil é ascendente. Segundo pesquisa divulgada pelo órgão, após uma queda observada em 2015, o número de ingressantes teve um crescimento de 2,2% em 2016, o que representa quase 3 milhões de alunos que ingressaram em cursos de graduação. Por meio dos dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior (2010) verificou-se que, em dez anos, 2001-2010, as matrículas em cursos superiores (presenciais e a distância) mais que dobraram: de 3.036.113, em 2001, passaram para 6.379.299, em 2010.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (2018) em 2018 o número de ingressantes no ensino superior teve um crescimento de 6,8% em relação ao ano anterior. Apesar do crescimento de 11,3% no número de ingressantes na rede pública em 2017, os dados disponibilizados evidenciaram queda de 1,5% no ano de 2018, ocasionada pela redução, na rede federal, de 55,8% das vagas oferecidas nos cursos a distância. A rede privada continua em expansão, em 2018 o número de ingressantes aumentou 8,7%. Em 2017, quando comparado com 2016, o aumento foi de 7,3%. Em um período de 10 anos, compreendendo 2008 à 2018, a rede privada cresceu 59,3%, já a rede pública aumentou 7,9% no mesmo período (Censo da Educação Superior, 2018). Quando ao número de concluintes, os dados disponibilizados pelo Censo evidenciam que em 2018 estes aumentaram 3,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. No período de 2008 a 2018 a variação percentual no número de concluintes em cursos de graduação é maior na rede privada, com 49,0%, enquanto na rede pública esse número foi de 32,3%.

Conforme afirma Silva (2013), se as portas das universidades se abriram para a entrada de um maior número de alunos, por outro lado, principalmente as escolas públicas, não tem conseguido cumprir seu papel de ensino base (alfabetização e operações básicas de raciocínio, por exemplo). Ainda para a autora, referida constatação implica que as universidades, ao receber seus alunos, devem se comprometer em fazer as devidas compensações entre o que

estes aprenderam e o que precisam saber para obter um bom desenvolvimento em sua formação de nível superior. Além de orientá-los e motivá-los, para que, ao concluírem seus cursos de graduação, estejam de fato capacitados para a vida, para o mercado de trabalho e para a sociedade.

Veras (2011) ressalta que ensinar no ensino superior caracteriza-se por seu aspecto de capacitação profissional, a partir do qual o professor precisa discutir sobre o tecnicismo da futura profissão de seus alunos, ansiosos em ser competentes em suas almeçadas atividades após estarem formados. A postura do professor não deve ser a de ensinante nem a de treinador, mas a de estar com os alunos, trabalhar com eles, para que o ensinar seja algo vivo e estimulante (Veras, 2011).

Configura-se, assim, o papel do professor em ajudar seus alunos na modulação da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, na compreensão e, também, na emoção de maneira que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais e sociais (Bispo & Santos Junior, 2014).

Destaca-se que dificuldades enfrentadas pelos docentes que buscam cumprir com suas atribuições educativas são frequentes, o que tem conduzido, a um conjunto de debates importantes sobre a necessidade de se dedicar mais atenção para os aspectos pedagógicos e didáticos relacionados ao ensino superior. Um dos principais indicadores de que algo anda errado tem sido constatado, principalmente, por meio da comparação entre o número de alunos que ingressam e o de alunos concluintes dos cursos. Altos índices de abandono e reprovação são revelados, como prova da dificuldade encontrada pelos estudantes diante da complexidade das matérias, da forma como estas são ensinadas e da desmotivação para a aprendizagem (Locatelli & Locatelli, 2016).

Segundo dados disponibilizados pelo Sensus da Educação Superior (2013) o número de jovens ingressantes no ensino superior foi de 2,7 milhões em 2013, e o de concluintes, no mesmo ano, 1 milhão. Em estudo realizado por Silva, Nasu, Leal e Miranda (2018) ficou evidenciado que a taxa média de evasão geral dos estudantes do curso de Ciências Contábeis é alta, indicando que 31% dos alunos do curso no Brasil evadem.

Frente as dificuldades enfrentadas pelos docentes na educação superior como, falta de motivação dos alunos, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalho administrativo, salas muito grandes, falta de tempo (Araújo *et al.*, 2015) estudos estão sendo desenvolvidos analisando a qualidade de vida do trabalho docente. Os resultados desses estudos apontam para a precarização do trabalho do professor, evidenciada pela desvalorização da imagem do mesmo, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho (Carvalho, 1995; Leite, Figueiredo & Sól, 2003; Araújo, Sena, Vina & Araújo, 2005; Gasparin, Barreto & Assunção, 2005; Bosi, 2007 & Mancebo, 2007).

São muitas as definições encontradas na literatura para o termo qualidade de vida (QV). No entanto, de acordo com Pereira, Teixeira e Santos (2012) inexistiu uma definição para o termo que seja amplamente aceita. Para Gill e Feisntein (1994) torna-se cada vez mais claro que QV inclui fatores além dos relacionados à saúde, como bem-estar físico, funcional, emocional e mental. Esses outros elementos presentes na vida das pessoas estão relacionados ao trabalho, família, amigos e outras circunstâncias do cotidiano.

Para Nahas (2003, p. 5), qualidade de vida é a “condição humana resultante de um conjunto de parâmetros individuais e socioambientais, modificáveis ou não, que caracterizam as condições em que vive o ser humano”. Gonçalves (2004, p. 13) define qualidade de vida como “a percepção subjetiva do processo de produção, circulação e consumo de bens e riquezas. A forma pela qual cada um de nós vive seu dia-a-dia”.

A definição mais aceita atualmente, exposta pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e que será utilizada neste trabalho, coaduna que qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas ou, ainda, que lhes estão sendo negadas oportunidades de alcançar a felicidade e a auto realização, com independência de seu estado de saúde físico ou das condições sociais e econômicas (OMS, 1998).

Mesmo com definições divergentes, observa-se que o tema qualidade de vida vai além de fatores relacionados à saúde. Um exemplo dessa multidimensionalidade se refere à dimensão profissional da referida temática. O trabalho ocupa um espaço muito importante na vida das pessoas, ou seja, elas trabalham e grande parte de suas vidas é passada dentro das organizações (Teixeira, Pereira, Rocha, Santos & Merino, 2009).

A qualidade de vida no trabalho (QVT) é um tema que vem sendo discutido nas mais diversas áreas do conhecimento (Louis, 1988, Mentz, 2001, Rocha & Felli, 2004, Legnani *et al.*, 2005, Nogueira, 2005, Petroski, 2005, Romanzini *et al.*, 2005, Both *et al.*, 2006, Gomes, Borges & Nascimento, 2007, Kanikadan & Limongi-França, 2007, Lemos, Nascimento & Borgatto, 2007, Both, Nascimento & Borgatto, 2008). Similar à definição de qualidade de vida, a qualidade de vida no trabalho também apresenta uma imprecisão conceitual (Lacaz, 2000). Alguns autores figuram como referência obrigatória em QVT. Suas teorias, consideradas clássicas e, simultaneamente, modernas e abrangentes, são evidenciadas na literatura, e seus modelos são utilizados em pesquisas sobre o tema. Walton, Westley, Werther e Davis, Hackman e Oldham, Lippitt, Nadler e Lawler, Huse e Cummings são tidos como os precursores da abordagem científica de QVT, ainda que suas proposições tenham sofrido críticas posteriores (Stefano, Gattai, Rossini & Limongi-França, 2006; Veloso, Schirrmeister & Limongi-França, 2007; Limongi-França, 2008; Ferreira, Alves & Tostes, 2009 e Garcia, 2010).

Walton (1973) indica estar a QVT diretamente relacionada ao atendimento das necessidades e aspirações dos sujeitos, a partir da humanização do trabalho e da responsabilidade social da empresa. Em uma sequência histórica do conceito, identificam-se as contribuições de Hackman e Oldham (1975), para os quais a QVT está associada diretamente aos aspectos de motivação interna, satisfação e enriquecimento do cargo.

Argumentação complementar foi apresentada por Garcia (2010) que destaca, como ponto importante dessa concepção o fato do foco da QVT não estar somente no modo através do qual os trabalhadores podem desempenhar melhor as tarefas, mas em como o trabalho pode contribuir para tornar as pessoas melhores, permitindo que participem do processo de tomada de decisão organizacional naquilo que as afeta. O que é diferente de afirmar que todas as decisões da organização devam ser participativas.

Neste trabalho, a definição a ser utilizada como base é a apresentada por Limongi-França (1997, p. 12) que afirma ser a qualidade de vida no trabalho um:

Conjunto das ações de uma entidade que envolve a implantação de melhorias e inovações gerenciais e tecnológicas no ambiente de trabalho. A construção da qualidade de vida no trabalho ocorre a partir do momento em que se olha à empresa e as pessoas como um todo, o que chamamos de enfoque biopsicossocial. O posicionamento biopsicossocial representa o fator diferencial para a realização de

diagnóstico, campanhas, criação de serviços e implantação de projetos voltados para a preservação e desenvolvimento das pessoas, durante o trabalho na empresa.

Observa-se, a partir das definições apresentadas sobre qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho, que aquela se refere a uma abordagem geral, que transita dentro da área da saúde mas também engloba outras características como trabalho, família, amigos e outras circunstâncias do cotidiano. A QVT, por sua vez, é um indicador específico que se relaciona diretamente à vida das pessoas em seu ambiente de trabalho, e está associada a fatores como satisfação no trabalho, motivação, produtividade, saúde/segurança/bem-estar, dentre outros.

Ao concordarem com a importância do trabalho na vida do indivíduo, Hopf e Canfield (2001) acrescentam que, na categoria profissional dos professores, em muitos casos, predomina a auto realização no trabalho. A docência constitui uma das mais antigas profissões, que foi se modificando ao longo dos séculos na tentativa de acompanhar a evolução cultural e tecnológica. No entanto, a exigência dos professores de se adaptarem a esse processo, na maioria das vezes, não foi acompanhada pela melhoria das condições possibilitadas para o pleno exercício profissional (Lemos & Cruz, 2005).

Do profissional de ensino, cada vez mais é exigido maior e melhor desempenho (Araújo, 2010). Esta responsabilidade que lhe é atribuída, para ser cumprida com êxito, está intrinsecamente vinculada à sua formação, às condições de trabalho, remuneração e satisfação com o que faz. Ou seja, componentes diretamente relacionados à qualidade de vida no trabalho são fortes influenciadores para um educador manter-se motivado e impulsionado a atingir metas e ideais (Araújo, 2010).

Dessa forma, professores que se sentem insatisfeitos com a QVT deixam refletir esse descontentamento na sua motivação, o que pode interferir na qualidade das aulas e dificultar o processo de ensino-aprendizagem (Lima, Oliveira, Araújo & Miranda, 2015). Nesse sentido, para que os educadores atinjam seus objetivos com a educação é necessário que estejam motivados e satisfeitos com sua QVT, pois conforme Limongi-França (2007), a profissão de professor sofre com o estresse e outras síndromes decorrentes de sua atividade laboral e que influenciam na QVT. Em estudo realizado por Nascimento (2017) foi detectado, a princípio, um estresse moderado entre os docentes do curso de Ciências Contábeis, já que considerando o nível máximo medido pelo instrumento utilizado (*Teacher Stress Inventory*) o escore médio alcançado foi de 63%.

Pereira (2006) ao estudar 36 docentes da Universidade Federal de Viçosa - UFV e 36 docentes do Centro Universitário de Caratinga - UNEC detectou serem necessárias iniciativas que maximizem a QVT de professores em início de carreira, principalmente aqueles que optam pelo ensino privado, uma vez que a tendência é que estes, futuramente, devido ao seu nível de formação e às condições de trabalho (graduação e pesquisa), optem por concursos públicos.

Lemos (2007) encontrou que os professores do curso de Educação Física do Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul em início de carreira docente percebem o seu estilo de vida de forma mais positiva que os docentes de final de carreira. Detectou, também, que o nível de percepção positiva do estilo de vida diminui de acordo com o avanço da carreira docente.

Rausch e Dubiella (2013) buscaram identificar os fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira na rede municipal de ensino de Blumenau. Sete escolas do município foram escopo da pesquisa. Concluindo que todos os professores participantes atestaram vivenciar mais situações de mal-estar do que de bem-estar docente ao longo da profissão e, o mais agravante, quase a metade (44%) relatou que, se pudesse voltar atrás, escolheria outra profissão.

Frente ao que já foi apresentado diversas questões são expostas no que se refere ao exercício da docência no ensino superior, particularmente no que diz respeito ao “tornar-se professor universitário”, com muitas dúvidas sobre este processo e sentimentos envolvidos (Cunha *et al.*, 2006). O cenário de mudanças traz consigo problemas a serem superados para a consolidação da Educação Superior no Brasil. Estando, de acordo com Araújo, Lima, Oliveira e Miranda (2015) entre os principais desafios a formação de docentes para acolher os novos alunos, uma vez que estes apresentam distintas necessidades em termos de formação.

A dificuldade não está somente na formação discente, encontra-se também na formação inicial dos professores e sua inserção na profissão docente. Para Sacristán (1998) o professor passa, sem um processo de transição, da experiência passiva como aluno ao comportamento ativo como professor sendo, desta rápida transformação instantânea que nasceu uma expressão bastante utilizada no meio educacional: “o sujeito dorme contador (ou advogado, médico, engenheiro, bacharéis de modo geral) e acorda professor” como em um “passe de

mágica”, sem que haja um momento preparatório que lhe permita desenvolver a competência pedagógica (Miranda, 2011).

Para estudar a formação docente e suas diversas ramificações ao longo da carreira é importante conhecer as fases do ciclo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o estudo de Huberman (1989; 2000) se tornou um clássico na literatura educacional ao estudar os Ciclos de Desenvolvimento Profissional (CDP), também conhecido como ciclo de vida. Para o autor o CDP de um professor é preenchido por contextos diversos, vividos com maior ou menor intensidade e que de uma forma ou de outra contribuem para a construção do seu ciclo de vida. Cada momento vivido e redigido permitirá compreender a evolução do professor, enquanto pessoa e profissional (Huberman, 1989).

Em sua investigação, Huberman (1989, p. 38) traçou 5 fases distintas para a carreira profissional do professor, afirmando que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”. A primeira fase é a entrada na carreira, a segunda é chamada pelo autor como fase de estabilização, a terceira seria uma fase de experimentar e diversificar, já a penúltima fase pode ser seguida por dois percursos distintos: serenidade ou questionamento e por fim, a última fase, descrita como a etapa do desinvestimento.

Na literatura são encontradas investigações que visam analisar o nível de qualidade de vida docente, em diferentes áreas do conhecimento, e em diversificados níveis de ensino (educação infantil, educação básica e educação superior). O trabalho de Petroski (2005) destaca-se entre os trabalhos sobre QVT pois foi o precursor na elaboração de um instrumento que avaliasse a qualidade de vida no trabalho de professores universitários. Este instrumento foi empregado posteriormente em pesquisas realizadas com docentes do ensino superior para analisar a qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano (Petroski, 2005); e comparar a qualidade de vida dos professores de acordo com o CDP (Romanzini, Legnani, Fonseca & Nascimento, 2005; Lemos, 2007).

No campo da graduação em Ciências Contábeis, tais pesquisas ganham ainda mais relevância devido à escassez de estudos dessa natureza. Encontrou-se respaldo para elaboração deste estudo em pesquisas desenvolvidas em outras áreas do conhecimento, principalmente Educação Física (Petroski, 2005; Lemos, 2007; Moreira, Nascimento, Sonoo & Both, 2010),

assim como em pesquisas que almejam comparar a QVT de docentes do ensino público e privado (Pereira, 2006; Rohde, 2012; Oliveira, Lins, Silva & Fontoura, 2016). Sendo assim, a lacuna a ser preenchida por esta pesquisa refere-se, especificamente, à avaliação dos docentes do ensino superior, público e privado, do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Segundo Beuren *et al.*, (2008, p. 95) “a pesquisa apresenta-se como forma de investigação que tem como finalidade buscar respostas às indagações da sociedade por meio de procedimentos científicos”. De forma complementar, Dallabona, Oliveira e Rausch (2011), p. 2), evidenciam que “a disseminação do conhecimento se consolida a partir da produção científica nos diversos ramos dos saberes”. O desenvolvimento da pesquisa científica em Ciências Contábeis e, conseqüentemente, sua divulgação, são recentes no Brasil, porém está em ascensão nos últimos anos, principalmente, em decorrência do aumento no número de programas de mestrado e doutorado, periódicos e congressos científicos da área (Peleias *et al.*, 2007; Walter *et al.*, 2009; Silva & Ott, 2012). Sendo assim, busca-se com esta pesquisa unir os esforços para o aumento da produção científica na área.

Para Santos *et al.*, (2015) o desenvolvimento de pesquisas científicas em Ciências Contábeis ainda é embrionário no Brasil, o que reforça a importância do aperfeiçoamento e fortalecimento das pesquisas nessa área. É por meio de pesquisas científicas que pesquisadores e demais estudiosos ampliam seus conhecimentos específicos sobre determinado assunto (Dallabona, Oliveira & Rausch, 2011), uma vez que o tema qualidade de vida no trabalho de docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis é pouco abordado entre os pesquisadores da área, busca-se uma elevação no número de pesquisas, a fim de buscar uma difusão do conhecimento sobre a temática na área de Ciências Contábeis, especificamente.

Paixão e Souza (2013, p. 2) afirmam que o enfoque da QVT de professores decorre da “desvalorização e pressão por qualificação, atualização e produção científica” sofridas por esta classe de trabalhadores. No curso de Ciências Contábeis esta realidade não é diferente, desta forma, o desenvolvimento de pesquisas que estão inseridas no enfoque da QVT que visam compreender a satisfação dos trabalhadores, objetivando levantar aspectos que tornem a profissão docente menos afetada, além de contribuir para a maximização de pesquisas sobre a temática busca também retratar o atual cenário de quão satisfeitos os docentes do curso de

Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais estão com relação à sua qualidade de vida no trabalho.

Destaca-se, também, ao identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho, a possibilidade de buscar soluções para o aprimoramento do ensino na área de contabilidade, buscando garantir uma boa QVT aos docentes ao longo da carreira. Por fim, verifica-se que o ensino das distintas áreas do conhecimento requer estudos de natureza epistemológica distintas, conforme suas peculiaridades (Pierre, Wilson, Ravenscroft, & Rebele, 2009).

Este estudo analisa as fases do ciclo de vida dos docentes e a qualidade de vida no trabalho durante essas fases, visa aprimorar o ensino na área contábil, tendo em vista as especificidades encontradas entre instituições (públicas e privadas), tais como: nível de titulação docente, carga horária de trabalho, entre outros aspectos da realidade enfrentada pelos professores.

Com base nesse cenário, este estudo buscará resposta para a seguinte questão de pesquisa: *Qual a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional?*

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional.

1.2.2 Objetivos específicos

- Apresentar um perfil sociodemográfico dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional;
- Analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho (Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para o Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho, Constitucionalismo na Organização do Trabalho, o Trabalho e o Espaço Total da Vida, Relevância Social da Vida no Trabalho), de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional;

- Analisar os determinantes da qualidade de vida no trabalho.

1.3 Justificativa e relevância

A percepção da possibilidade de pesquisar o tema qualidade de vida na carreira acadêmica de docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis iniciou-se durante o curso de graduação e foi maximizada ao ingressar no curso de mestrado com a observação do cotidiano das práticas docentes nesse contexto. A análise reflexiva das pesquisas já desenvolvidas sobre a temática, associada a depoimentos verbais de professores da área contábil, assinalou haver importantes repercussões da influência do trabalho docente na qualidade de vida dos professores.

Acredita-se que o processo ensino-aprendizagem para ser concretizado com êxito deve ter professores satisfeitos com sua qualidade de vida no trabalho. Ferreira (2011) expõe que a satisfação no trabalho pode ser definida como um sentimento sensível que resulta da análise do ambiente de trabalho e suas experiências com ele. Ou seja, o ambiente de trabalho e todas as demais circunstâncias que o envolve são componentes-base para o desenvolvimento eficaz da docência. Busca-se assim, com esta pesquisa, detectar as principais situações de insatisfação e desconforto dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, com vistas a potencializar os espaços de discussões para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assim como a promoção de um ambiente coletivo saudável e que estes docentes busquem estratégias de autocuidado.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 traz como meta, dentre outras, a busca pela garantia do padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio do domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão (Brasil, 2011). Não há dúvida de que oferecer um ensino de qualidade é uma atividade fim prioritária, mas muitas vezes, esquece-se de que para desenvolver um ensino de qualidade é necessário um serviço de apoio didático e administrativo eficiente, que vai desde oferecer uma sala de aula limpa até colocar à disposição recursos audiovisuais modernos e sofisticados (Tani, 2007).

Demo (1998) reconhece a necessidade da figura do professor, realçando que a aprendizagem supõe pelo menos dois componentes interligados: o primeiro é o esforço do aluno; e o segundo é uma ambiência humana favorável. Sendo assim, é papel do professor ensinar, orientar, estimular e incentivar os estudantes a descobrirem suas potencialidades. Nesse caso,

para que a educação atinja seus objetivos, faz-se necessário que seus principais colaboradores estejam motivados e satisfeitos com sua atividade docente (Demo, 1998).

O trabalho repetitivo, o ambiente estressante, o ritmo acelerado, a fiscalização contínua e a pressão da direção são referidos por professores como associados ao adoecimento (Porto, Carvalho, Oliveira, Santos Neto, Araújo & Reis, 2006). O sofrimento no trabalho compromete a qualidade do ensino desenvolvido e, principalmente, causa desgaste ao profissional na sua atuação pedagógica (Vasconcelos & Prado, 2004). Depreende-se, assim, que uma má qualidade de vida no trabalho impacta de forma direta no processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhos que visam analisar a formação didático/pedagógica por parte dos professores de Ciências Contábeis são recorrentes, e uma das principais conclusões obtidas por estes pesquisadores é que a maioria dos professores de Contabilidade apresentam deficiências no processo ensino-aprendizagem (Nossa, 1999; Andere & Araújo, 2008; Lima, Miranda, Oliveira & Araújo, 2015). Conforme afirma Nossa (1999), para a melhoria na qualidade do ensino são necessárias mudanças curriculares e estruturais das instituições, foco na inserção de medidas que maximizem a qualidade de vida no trabalho dos docentes, uma vez que com o crescimento do ensino superior, a qualidade dos cursos tende a declinar, caso não haja professores motivados para atender à sua demanda.

Decorrem daí a relevância desta pesquisa. Uma vez que trabalhos similares foram encontrados em outras áreas do conhecimento, buscar-se-á maximizar a literatura sobre a temática e contribuir com os achados desta pesquisa em maior conhecimento de qualidade de vida no trabalho de professores na área contábil, especificamente.

No que se refere às contribuições esperadas para o meio acadêmico, este estudo tem como proposta ser um instrumento de investigação e divulgação de um tema atual e que vem ganhando destaque no meio educacional. Espera-se, ainda, como contribuição da pesquisa, um estímulo do estudo da temática qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho.

Adicionalmente, esta pesquisa busca suprir uma lacuna no que se refere ao tema QVT do corpo docente do curso de Ciências Contábeis, uma vez que ele foi abordado em outras áreas como, Educação Física, Ensino Religioso, Enfermagem, Psicologia, dentre outras. Assim, este

estudo na área de Ciências Contábeis é importante para conhecer a carreira e permitir buscar alternativas de aprimoramento do ensino e melhores condições de trabalho, aceitando que a primeira é um reflexo da segunda.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Ciclo de Desenvolvimento Profissional (CDP): principais modelos e estudos empíricos

A carreira docente se configura como um processo de formação obtido ao longo de muitos anos e de desenvolvimento pessoal e profissional da figura do professor. Compreende não apenas conhecimentos e competências que este profissional constrói durante sua formação, mas, também, a pessoa que ele é, englobando suas crenças, idiosincrasias e história de vida, além do contexto ao qual é inserido para exercer a sua atividade como docente (Hargreaves & Fullan, 1992).

A maneira que cada docente executa sua função varia ao longo de sua carreira profissional, uma vez que, esta forma diferenciada no exercício da profissão faz parte de um processo evolutivo, onde cada professor se distingue por diferenças de atitudes, de sentimentos e de empenho na prática educativa (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991). Gonçalves (2009) complementa que, cada docente se torna o professor que é ao longo de um processo idiosincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que tem por base suas características pessoais e a sua personalidade.

Shigunov, Farias e Nascimento (2002) corroboram com os autores citados, e reafirmam que é durante as etapas da carreira docente que este profissional adquire vivências necessárias para o aperfeiçoamento e a melhoria da prática pedagógica. Neste sentido, destaca-se a importância e a necessidade do estudo do desenvolvimento profissional do professor, o que já é tendência entre vários autores (Betti & Mizukami, 1997; Hopf & Canfield, 2001; Shigunov, Farias & Nascimento, 2002; Almeida & Fensterseifer, 2007; Prado, 2007; Both, Nascimento & Borgatto, 2008; Costa & Nascimento, 2009; Folle, Farias, Boscatto & Nascimento, 2009; Rocha, 2013).

O interesse sobre a evolução das diferentes fases da carreira profissional docente é considerado recente, uma vez que é a década de 1970 o marco inicial em que estudiosos começaram efetivamente o estudo sobre esta questão (Pelarigo, 2016). Lawall *et al.*, (2009, p.

3) conceituam desenvolvimento profissional como “um processo que melhora o conhecimento e as competências dos professores, conferindo-lhes uma atitude permanente de pesquisadores que buscam, por meio de questionamentos, soluções para os seus problemas”.

Em 1989, Huberman criou o ciclo de vida profissional. Este ciclo representa um impacto considerável nas concepções e estratégias de formação continuada. Para Huberman (2000) o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões. O ciclo profissional docente revela-se, assim, como um processo complexo. De acordo com o autor, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (Huberman, 2000, p. 38).

Apesar de existirem diferentes abordagens no que tange às fases do CDP, os pesquisadores nesta área são unânimes em assumir e caracterizar estes ciclos como distintos períodos vividos pelos professores, no exercício pleno das suas funções, desde o ingresso na profissão até o fim de sua carreira. Day (2001, p. 114) sustenta que estes ciclos não estão relacionados com a idade cronológica dos docentes e sim intimamente ligados à experiência, evolução contínua e responsabilidade profissional e tem em vista “os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que o trabalho do professor se realiza”.

Huberman (1989; 2000) realizou, na Suíça, trabalho empírico sobre o ciclo de vida docente com objetivo de evidenciar as fases de vida dos profissionais que atuavam no ensino médio, naquela época. Embora a pesquisa se refira a professores do ensino secundário, essa se mostra relevante para o entendimento das percepções vivenciadas pelos professores ao longo da sua vida profissional. O trabalho de Huberman (1989) pode ser considerado o pioneiro no que se refere ao estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional e precursor de outras investigações, caracterizando a carreira docente nas fases ou ciclos de entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. A Figura 1 evidencia as fases.



Figura 1: Fases do Ciclo de Vida do Professor
 Fonte: Gonçalves (1992)

A primeira fase, denominada “Entrada na Carreira”, inicia-se no primeiro e perdura até o terceiro ano da carreira docente. Esta fase é considerada a fase do entusiasmo pois o professor, em início de carreira, faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina. Para Huberman (2000, p. 39), “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...]”. Mas, essa também é considerada a fase da sobrevivência, uma vez que os professores podem se deparar com problemas como, quando não há o preparo adequado para atuação na docência, carga horária excessiva, dificuldades de relacionamento, aspectos que caracterizam o “choque com a realidade” (Lima *et al.*, 2015).

A segunda fase do ciclo é a de “estabilização”, que ocorre entre o quarto e o sexto ano da carreira profissional. É a fase na qual o docente adquire estabilidade profissional, tem mais responsabilidades e maior segurança em relação à profissão escolhida. Além disso, nessa etapa, o profissional convive com o sentimento crescente de competência pedagógica, vê sua capacidade de relacionamento com os alunos maximizar e adquire maior domínio na utilização de matérias e técnicas pedagógicas. É considerado, também, o período de independência e posicionamento do professor, onde o mesmo faz escolhas, como, por exemplo, pertencer a um corpo docente, posicionamento político, etc. Nessa fase os docentes já começam a pensar em promoções na carreira (Huberman, 2000).

A terceira fase chamada de “diversificação” ou “questionamento” inicia aos sete anos de carreira e vai até o vigésimo quinto ano de carreira, tendo o maior tempo de duração de todas as fases. Nas duas etapas anteriores, os percursos profissionais dos professores são muito

parecidos, porém dessa fase em diante esses costumam divergir (Lima *et al.*, 2015). Nesta fase alguns docentes podem optar pela diversificação, com a utilização de diferentes métodos de ensino e diferenciados materiais didáticos, utilizados em sala de aula. Entretanto, outros podem, ao invés de diversificar suas atividades, entrar na fase do questionamento, conforme mostra a Figura 1. Ingressando na fase de questionamento o docente apresenta uma gradativa redução de seus compromissos profissionais. O professor analisa sua vida profissional até o momento, suas metas realizadas e àquelas a realizar, questionando todas as alternativas que possui nesse período. Nesta fase do ciclo de vida docente alguns profissionais chegam a abandonar a docência ou passam a se dedicar a atividades paralelas (Huberman, 2000).

A quarta fase depende da escolha feita na fase anterior vivida pelo profissional, diversificação ou questionamento. Se a escolha for diversificar, o docente inicia o processo de serenidade e distanciamento afetivo, começando a se afastar da escola, dos alunos e dos trabalhos assumidos anteriormente. Uma justificativa para este distanciamento entre aluno e professor se refere às diferenças de geração, uma vez que o diálogo entre as partes já é considerado algo difícil na visão do professor. Mas o docente passa por essa situação de forma natural, tranquila e serena. Em contrapartida, caso o professor, na etapa anterior, tenha passado pela fase de questionamento, inicia-se, nesse momento, a fase de conservadorismo, e o profissional entra em um colapso de lamentações e resistência a mudanças. Isto resulta em um profissional amargo, que queixa-se de tudo, inclusive dos alunos por serem menos disciplinados, dos colegas (principalmente os mais jovens), das políticas educacionais, do ambiente de trabalho, etc. Conforme proposto por Huberman (2000) esta fase compreende o período dos vinte e cinco aos trinta e cinco anos da carreira docente.

E, finalmente, Huberman (2000) descreve a fase do desinvestimento, que dura dos trinta e cinco aos quarenta anos de experiência docente. É quando os docentes estão no fim da carreira e iniciam o processo de saída da profissão. Para Huberman (2000, p. 50), esse “é o momento de as pessoas encararem a sua própria vida como ‘inevitável’, como uma vida única, que teria de acontecer assim e que é preciso aceitar como tal”. Isso implica, para os professores, que essa fase é marcada pela liberação progressiva do investimento no trabalho para se dedicarem mais a si próprios. De acordo com as tendências anteriores, a fase do desinvestimento pode ser serena ou amarga. Se o docente passou pela fase do questionamento seguida da serenidade, o desinvestimento será sereno. Se, ao contrário, passou pela fase do questionamento seguida do conservadorismo, a saída será amarga.

Assim como Huberman, outros pesquisadores se dedicaram a estudar o ciclo de vida profissional, propondo modelos diferentes ao evidenciado anteriormente. Gonçalves (1992), ao realizar um estudo com os professores do ensino primário, apresentou a classificação do desenvolvimento profissional em cinco etapas. O início é a fase de entrada na carreira que tem oscilações entre a sobrevivência e a descoberta da profissão. Este início é marcado pelo sentimento de abandono pela carreira e o sentimento de lutar por ela. A fase da estabilidade é o momento em que os docentes demonstram confiança e satisfação pelo ensino. A terceira fase, de divergência, é marcada pelo desequilíbrio em relação a fase anterior. Ao mesmo tempo que alguns profissionais passam a investir na profissão, para outros, esta fase pode ser marcada pelo sentimento de saturação e cansaço. Na serenidade ocorre a quebra de entusiasmo e distanciamento afetivo. E, por fim, na fase de renovação do interesse e desencanto, alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, enquanto outros manifestam a impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Para propor as fases evidenciadas anteriormente Gonçalves (1992) realizou trabalho com 42 professoras do 1º ciclo do ensino básico do sexo feminino, de várias escolas da região do Algarve (Concelho de Olhão), com 5 a 40 anos de experiência de ensino. Através de sua investigação traçou um itinerário-tipo que baliza o desenvolvimento das etapas da carreira das professoras do ensino primário. Na primeira fase, denominada de “o início”, as professoras mostraram uma luta entre o desejo de se afirmarem como professoras e o desejo de abandonar a profissão, e dependendo da maior ou menor facilidade sentida no começo de carreira os percursos tomam um sentido positivo ou negativo.

Com mais ou menos dificuldades, seguem em linha reta para a fase da estabilidade que ocorre entre o quinto e o sétimo ano de serviço. Nesta fase as professoras demonstraram satisfação profissional e gosto pelo ensino, domínio dos processos de ensino-aprendizagem e aumento da autoconfiança. Na terceira etapa que ocorre entre o 8º e o 15º ano de carreira as professoras ingressaram na fase de divergência. Aquelas que tiveram uma divergência positiva, continuaram a investir empenhadamente na profissão, de modo a valorizarem-se. Já, aquelas que tiveram uma divergência negativa mostraram cansaço e dificuldade, a que problemas da vida particular não foram alheios. Na fase de serenidade as professoras encontraram a existência de uma calma, uma satisfação pessoal em que acredita que se está a fazer o bem, e uma capacidade de reflexão. Na última fase, de renovação do interesse e desencanto, que é preenchida por professoras em fim de carreira, algumas, em pequeno número, mostraram um

interesse renovado pela escola e pelos alunos voltando a se entusiasmarem. Mas a grande maioria revelou saturação, impaciência na espera pela aposentadoria, que é um fim a atingir e desejado (Gonçalves, 1992).

Outro estudioso que se propôs a investigação do ciclo de vida da carreira docente foi Nascimento e Graça (1998). Em uma investigação realizada com professores de Educação Física, os autores adaptaram a classificação de Huberman (1989) à realidade portuguesa, dividindo os professores em quatro fases de desenvolvimento profissional. A fase de entrada, também designada como sobrevivência, compreende os primeiros anos na carreira e consiste no período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua. Na segunda fase, caracterizada como consolidação, os docentes consolidam o repertório pedagógico bem como o ajustamento e aumento do conhecimento curricular. A fase de diversificação, conhecida também como fase da renovação, compreende o momento da carreira em que as atividades já se tomaram corriqueiras e monótonas. O que faz com que os professores debruçem em novas ideias e procurem viver experiências novas. Por último, a fase da maturidade ou estabilização é a fase de questionamentos sobre si próprio.

Resume-se no Quadro 1, os principais modelos de ciclo de vida profissional apresentados anteriormente, assim como suas fases e tempo de duração.

Quadro 1: Modelos de Ciclo de Vida Profissional

Huberman (1989; 2000)	Gonçalves (1992)	Nascimento e Graça (1998)
Entrada (1-3)	O início (1-4)	Entrada (0-3)
Estabilização (4-6)	Estabilidade (5-7)	Consolidação (4-6)
Diversificação (7-25)	Divergência (8-15)	Diversificação (7-19)
Serenidade (25-35)	Serenidade (15-20/25)	Estabilização (20-35)
Desinvestimento (35-40)	Renovação do Interesse e Desencanto (25-40)	

Fonte: Adaptado de Godtsfriedt (2016)

Além destes modelos outros autores se propuseram a investigar os estágios da carreira docente, sendo possível encontrar estudos que abordaram, especificamente, em seu escopo uma ou mais etapas da vida profissional docente. Stroot (1996) avaliou o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física e o distinguiu em quatro estágios. O estágio 1 – sobrevivência, é o momento da carreira em que o professor começa a questionar sobre sua

competência e assistência local. Farias (2000) expõe que assistência local é o suporte/apoio dos demais professores aos docentes com menos experiência, o que se faz necessário para proporcionar maior tranquilidade e ajudar aos professores iniciantes em sua adaptação na vida escolar. No estágio 2 – consolidação, os professores apresentam uma preocupação maior com as necessidades individuais dos alunos e aceitam ajuda dos seus colegas mais experientes na profissão na escolha de estratégias a serem utilizadas. O estágio 3 – renovação, é o período em que o professor passa a adquirir competência na sua prática e as atividades desenvolvidas são consideradas chatas e rotineiras, o que os leva à troca de ideias com outros professores e aquisição de outras experiências. Já no estágio 4 – maturidade, os docentes começam a fazer questionamentos de si e do ensino, com enfoque em seus próprios pensamentos. Existe a compreensão da complexidade do ambiente de ensino e do processo ensino-aprendizagem.

Ainda no curso de Educação Física, Betti e Mizukami (1997) objetivaram descrever e analisar a trajetória de vida profissional de uma professora, levantando informações que pudessem ser úteis na formação de professores. Utilizaram entrevista semiestruturada, gravada, transcrita e analisada, tendo em vista o referencial teórico de Histórias de Vida e Formação de Professores. Os resultados indicaram que existem pontos intrínsecos à pessoa, como por exemplo, a escolha vocativa da profissão, o interesse em continuar estudando (formação continuada), o prazer em dar aula e a influência da família. E pontos extrínsecos como, o reconhecimento de outros profissionais pelo seu trabalho, a interdisciplinaridade e as condições de infraestrutura escolar, que interferem na vida profissional.

Com uma proposta diferenciada, uma vez que se propôs a estudar o ciclo de vida em estágios e não em fases, Barone *et al.*, (1996) preocuparam-se em estudar o desenvolvimento profissional de docentes a partir do modelo de Berliner, denominado cinco estágios, que vão desde o nível de novato até o nível proficiente. Os professores que se enquadram no nível novato são os estagiários e os professores no seu 1º ano de docência. Para os autores, os professores neste estágio inicial ainda se sentem incapacitados para assumir a responsabilidade de serem professores, pois apresentam poucas habilidades. No segundo estágio, denominado nível iniciante avançado, o conhecimento acumulado na formação inicial complementa-se com os conhecimentos adquiridos no estágio anterior, o que deixa o profissional mais seguro de si, pois é necessário aprender e ter sucesso no domínio da turma. No estágio 3, nível de competência, os professores se tornam competentes no desenvolvimento de suas atividades, pois já estão adquirindo níveis de competência

pedagógica. Eles agrupam prioridades, decidem seus planos e já tem memória viva de seus sucessos e falhas. No nível proficiente, o estágio de “saber como” se torna proeminente, sendo poucos os docentes que conseguem se mover para um estágio mais avançado, ou seja, o de especialista.

Ressalta-se que o intuito de Barone *et al.*, (1996) foi apenas caracterizar os estágios intermediários entre o professor novato e o professor *expert*, procurando identificar e diagnosticar as características específicas de cada estágio. Os autores resumem os cinco estágios, afirmando que “o novato é acautelado, o iniciante avançado é introspectivo, o competente é racional, o proficiente é intuitivo e o especialista/*expert* é muitas vezes emocional. O professor *expert* adquire fluidez de desempenho e parece capaz de responder para seu ambiente numa maneira esforçada” (Barone *et al.*, 1996, p. 1110).

Após a apresentação das fases/estágios do ciclo de desenvolvimento profissional, estudos como o de Farias (2000) se propuseram a analisar o perfil da prática pedagógica de acordo com os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física do município de Florianópolis-SC. Participaram do estudo 40 professores de Educação Física que atuavam nas escolas estaduais do município. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram um questionário composto de perguntas abertas e fechadas e uma entrevista semiestruturada em temas geradores. Os resultados mostraram que as maiores preocupações pedagógicas dos professores são com o impacto que se referem às questões sociais dos alunos. Os fatores políticos, econômicos, materiais, familiares e pessoais interferem na prática pedagógica dos professores investigados, sendo que os fatores familiares apresentam-se como intervenientes à partir do ciclo de diversificação. As ações e atitudes da prática pedagógica dos professores também variaram em cada ciclo. Concluiu que a trajetória docente não se apresenta de forma linear e que os professores, durante o seu percurso profissional, foram gradualmente adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas escolas.

Ainda no curso de Educação Física, porém agora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Hopf e Canfield (2001) objetivaram compreender como um grupo de professores aposentados do Ensino Superior evoluiu na profissão, conhecendo o desenvolvimento dos percursos profissionais em sua carreira, para tanto utilizaram uma amostra com 8 professores de Educação Física aposentados, que pertenceram ao quadro docente do Centro de Educação

Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os resultados revelaram que a escolha da profissão foi impulsionada pelo gosto pelo esporte. O início como docente se deu anterior à formação profissional em escolas e mais tarde com a entrada no Ensino Superior onde foram vividas dificuldades que centraram em si próprios. A competência pedagógica se intensificou após confronto inicial da carreira, quando os professores se sentiram mais seguros em situação de aula. Em relação às atitudes frente às inovações e mudanças, os relatos permitiram verificar que, de forma geral, foram receptivas. Os relacionamentos com os alunos foram relatados como positivos, e com os colegas transpareceram algumas divergências. A relação entre a vida pessoal e profissional ocorreu de maneira conciliatória. A aposentadoria chegou cedo na vida desses docentes, antecipada pelas condições sócio-políticas do País. A análise dos percursos profissionais desses professores mostrou a existência de uma diversidade de trajetórias.

Percebe-se, através dos estudos apresentados, que as fases da carreira profissional docente são vividas de maneira distinta, sendo o início da carreira muitas vezes iniciado antes mesmo da entrada no ensino superior. Motivo este que Costa (2004) se propôs a identificar se a escola é um local propício de realização profissional para os professores de Educação Física. Para a autora o percurso do professor, desde que entra para a escola para dar sua primeira aula, até o dia que escreve o seu último sumário, continua a ser um caminho desconhecido. A amostra foi composta por 24 professores (12 homens e 12 mulheres) que lecionavam na cidade de Lisboa e possuíam entre 15 e 25 anos de prática docente. Quando questionados sobre em que momentos adquiriram (ou não) certas competências pedagógicas, as professoras consideraram ainda não ter atingido o mesmo nível de professores mais experientes das disciplinas, não encontraram um nível de exigência justo (avaliação), a eficiência nas aulas, tanto com os alunos mais avançados quanto com aqueles menos avançados (heterogeneidade da turma) e ainda não se sentiam eficazes na profissão de pedagogos. O domínio das competências que consideraram adquiridas, foi na sua maioria conseguido entre o primeiro e o quinto ano de prática docente, e mais esporadicamente entre o décimo e o décimo quinto ano de profissão.

Além do percurso a ser percorrido pelos docentes ao longo da carreira, é constatado que existe um caminho desconhecido pela frente, o que estimula pesquisas sobre os níveis de satisfação ao longo da carreira profissional. Neste sentido, ao estudarem professores portugueses Pedro e Peixoto (2006) se interessaram por identificar quais os níveis de satisfação bem como os fatores que estão por detrás da verdadeira satisfação desta categoria profissional. Analisaram

também os efeitos que diversas variáveis poderiam ter sobre os grupos disciplinares a que pertenciam os professores e os anos de docência que possuíam. Visaram ainda perceber se a satisfação/insatisfação na dimensão profissional do sujeito repercutia na sua autoestima. Utilizaram dois instrumentos, a *Rosenberg Self-esteem Scale* e o Questionário de Satisfação no Trabalho para Professores. Participaram do estudo 79 professores de cinco escolas dos 2º e 3º ciclos da região de Vale do Tejo. A partir dos resultados encontrados concluíram que os professores apresentavam baixos níveis de satisfação profissional, sendo essa insatisfação justificada, predominantemente, por fatores sociopolíticos. Encontraram diferenças significativas associadas aos anos de docência e ao grupo disciplinar dos docentes, sendo, respectivamente, os professores em meio da carreira (7 a 15 anos) e os professores de Educação Artística e Físico-motora, os que revelaram níveis superiores de satisfação profissional. Foram encontradas fortes correlações entre a satisfação profissional e a autoestima dos docentes. Concluíram que grande parte da variação registada na autoestima se associava à figura dos alunos.

Ferreira (2008) buscou conhecer o ciclo de vida de um Presidente do Conselho Diretivo /Executivo, em Lisboa, através de sua história de vida. A autora tentou conhecer o seu desenvolvimento profissional, suas experiências individuais ou em conjunto, os acontecimentos passados, os contextos sociais, políticos e econômicos e a realidade do dia a dia que o ajudou na construção do seu nível de vida pessoal e profissional. Concluiu que o entrevistado apresentou um ciclo de vida harmonioso e um desenvolvimento profissional cada vez mais elaborado porque a idade e os anos acarretaram uma certa experiência, revelando total satisfação pelo fato de ter seguido a carreira de docente no contexto da gestão escolar.

De forma semelhante, Rogerio (2008) buscou compreender de que forma o desenvolvimento profissional de professoras de uma Rede Municipal de Ensino de São Paulo era influenciado pela experiência e pelas vivências de cada uma delas na trajetória da carreira. Na tentativa de captar o relato das experiências vividas pelas professoras a autora buscou apoio no método da história oral de três professoras, num contexto macro social (profissão docente). Ao final da pesquisa a autora chegou ao entendimento de que ao longo dos anos da carreira o professor vai se desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo sobre seu modo de ser e de estar na profissão e vai criando e modificando sua ação pedagógica.

Verifica-se que além das satisfações/insatisfações vivenciadas ao longo da carreira docente, estudos que almejam compreender a história de vida dos profissionais que optaram pelo exercício da docência são frequentes. De maneira complementar aos já evidenciados, Folle *et al.*, (2009) teve por objetivo analisar a história de vida de quatro professores de Educação Física brasileiros, procurando identificar as escolhas, perspectivas e trajetórias vivenciadas pelos mesmos. Os autores selecionaram um professor de cada etapa do ciclo de vida profissional docente (entrada, consolidação, diversificação e estabilização) e optaram por realizar entrevistas semiestruturadas com a utilização da técnica de narrativa para análise dos dados. Constataram que mesmo com formações realizadas em momentos distintos e atuando em contextos diferenciados, os quatro docentes apresentavam pontos comuns nas suas trajetórias profissionais, respeitadas as especificidades da história pessoal de cada professor.

Com estudo semelhante porém abrangendo o curso de Biologia, Brito (2011) levantou as seguintes inquietações: como os professores do Instituto de Biologia (INBIO) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) constroem seu ciclo de vida profissional a partir de suas bases formativas e de trabalho? Quais significados são gerados sobre a carreira, a profissão, o trabalho, a partir da relação com a sua condição histórica de vida pessoal e de vida profissional? Como/quando ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na sua caminhada profissional na universidade? A metodologia que sustentou o trabalho foi a história oral temática. Entre os professores mais antigos encontrou uma lucidez sobre os processos de intensificação do trabalho docente no interior da faculdade. Para os mais novos, o peso de chegar com o título recente de doutor e ter que trabalhar, produzir, da mesma forma que um professor com anos de profissão é algo que expressa uma falta de política de definição de papéis, para aqueles que já estão e para os que estão chegando.

Os estudos apresentados até o momento se propuseram a estudar o ciclo de desenvolvimento profissional em diferenciados cursos mas, não foi possível detectar em nenhum deles um modelo de CDP específico utilizado. O que se diferencia do trabalho de Rossi e Hunger (2012) uma vez que os autores se propuseram a analisar os significados atribuídos por professores de Educação Física à relação entre a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional propostas por Huberman (2000). Para tanto realizaram entrevistas semiestruturadas com oito professores da rede pública estadual de Bauru/SP. Concluíram que na fase de iniciação à docência os docentes buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica, na fase de estabilização estes profissionais almejam

solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores, na fase de diversificação os docentes buscam por embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades educacionais e, na fase da serenidade/desinvestimento os docentes necessitam frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola.

Com foco também no CDP de Huberman, Araújo (2014) teve por objetivo compreender o ciclo de vida da carreira profissional de professores do Ensino Religioso. Para tanto utilizou de entrevista semiestruturada e questões referentes aos dados de identificação dos professores que lecionavam a matéria Ensino Religioso do Curso de Extensão, na cidade de João Pessoa - Paraíba. Mediante os resultados obtidos na pesquisa, o ciclo de vida da carreira profissional do professor de Ensino Religioso no que concerne aos sujeitos da pesquisa dividiram-se em três fases, das cinco existentes dentro da teoria de Huberman (2000). A autora afirma que uma característica bastante específica entre os professores estudados foi a ocorrência de mudanças na própria religiosidade ao lecionarem o Ensino Religioso, alguns alegando ter adquirido um maior autoconhecimento religioso, seja aprofundando na sua própria religião, seja se permitindo frequentar outros credos religiosos.

Verifica-se a existência de pesquisas realizadas em diferentes cursos, com escopo similar que é o estudo do ciclo de desenvolvimento profissional de Huberman. Em consonância com as já expostas e em sequência cronológica, encontra-se o trabalho de Araújo *et al.*, (2015) que almejaram mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no ingresso da carreira e nas fases posteriores. Para tanto os autores construíram um instrumento de coleta de dados a partir dos ciclos de vida propostos por Huberman (2000) e dos problemas levantados por Veenman (1984). A amostra foi composta por 574 professores brasileiros. Os resultados indicaram que os principais problemas enfrentados pelos docentes foram: falta de motivação dos alunos; heterogeneidade das classes; quantidade de trabalho administrativo; salas muito grandes; e falta de tempo. Também foi verificado que os problemas tendem a ser os mesmos, em todas as fases do ciclo de vida. No entanto, esses problemas são mais intensos no ingresso na carreira, diminuindo sua importância em cada fase.

Em perspectiva semelhante Lima *et al.*, (2015) tiveram por objetivo identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira. Para alcançar esse objetivo, foram consultados estudos sobre as fases de vida dos

professores e os problemas que esses enfrentaram (Gonçalves, 1995, 2009; Huberman, 1989, 2000; Veenman, 1984). Foram aplicados questionários, com questões abertas e fechadas, a 84 professores brasileiros ingressantes na carreira em Ciências Contábeis. Por meio de uma análise quantitativa e qualitativa, os resultados indicaram que a falta de formação para o exercício da docência pode levar os docentes da área contábil ao fenômeno choque com a realidade. Os achados também evidenciaram que os principais problemas que afligem os docentes são: desmotivação dos discentes, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldades para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas.

Com uma perspectiva diferente dos trabalhos já apresentados, pois se trata de um estudo bibliométrico, Cardoso (2017) objetivou aproximar e situar na literatura brasileira o tema ciclo de carreira docente através de um levantamento em duas bases de dados: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas na última década (2006 a 2016), e que tinham como tema o ciclo de carreira docente ou termos afins. A autora constatou que há um inexpressivo número de trabalhos que abordam a temática, nas bases pesquisadas, que apresentassem uma proposta de investigação sobre o ciclo de vida profissional docente por completo, buscando compreender todas as etapas que ele constitui, ou como ele é construído em outras realidades que não a francesa de Huberman ou em outros segmentos de ensino, que não o secundário, como também fez o referido autor. A autora conclui que, em uma década de pesquisas, apenas um trabalho teve como objeto de estudo o ciclo de vida profissional docente.

Apresentadas as diversas pesquisas encontradas na literatura sobre o ciclo de desenvolvimento profissional, resume-se, no Quadro 2, estas pesquisas, evidenciando os autores, objetivos e principais resultados obtidos.

Quadro 2: Resumo das Principais Pesquisas sobre Ciclo de Desenvolvimento Profissional

Autores	Objetivo	Principais resultados
Betti e Mizukami (1997)	Analisar a história de vida de uma professora, recém-aposentada e verificar quais pontos de tal trajetória podem apresentar significações importantes para a formação profissional em Educação Física.	Os resultados indicam que existem pontos intrínsecos à pessoa, como por exemplo, a escolha vocativa da profissão, o interesse em continuar estudando (formação continuada), o prazer em dar aula, a influência da família e pontos extrínsecos como, o reconhecimento de outros profissionais pelo seu trabalho, a interdisciplinaridade e as condições de infraestrutura escolar, que interferem na vida profissional.
Farias (2000)	Analisar o perfil da prática pedagógica de acordo com os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos professores de Educação Física do município de Florianópolis.	Conclui-se que a trajetória docente não se apresenta de forma linear, os professores durante o seu percurso profissional foram gradualmente adquirindo as competências necessárias para o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas escolas.
Hopf e Canfield (2001)	Compreender como um grupo de professores aposentados do Ensino Superior evoluiu na profissão, conhecendo o desenvolvimento dos percursos profissionais em sua carreira.	O início como docente se deu anterior à formação profissional em escolas e mais tarde a entrada no Ensino Superior onde foram vividas dificuldades que centraram em si próprios. A análise dos percursos profissionais desses professores mostrou, que existiu uma diversidade de trajetórias, identificadas no modelo elaborado por Huberman (1993).
Costa (2004)	Identificar se a escola é um local propício de realização profissional para os professores de Educação Física.	O professores elencaram as competências pedagógicas que consideram ainda não ter: sentir-se ao mesmo nível dos professores mais experientes da disciplina; encontrar um nível de exigência justo (avaliação); ser eficaz nas aulas, tanto com os mais “avançados” como com os “menos avançados” (heterogeneidade do grupo da turma) e sentir-se eficaz como pedagogo.
Pedro e Peixoto (2006)	Analisar o índice de satisfação profissional sentido por alguns membros do corpo docente nacional.	Os professores inquiridos apresentam índices de satisfação mais elevados na satisfação profissional geral do que na satisfação profissional total, sendo esta uma tendência que se mantém ao longo de todos os resultados encontrados; pelo que se constata que numa avaliação global a sua satisfação profissional é mais elevada do que quando estes são chamados a analisar em detalhe a sua satisfação com os vários aspectos referentes à sua profissão.
Ferreira (2008)	Retratar uma situação singular, a do ciclo de vida profissional de um professor com larga experiência em gestão escolar.	Compreensão do sentimento de agrado e de dever cumprido face à gestão de uma escola, seguindo um caminho da adaptação aos vários modelos da gestão escolar implementados pelos sucessivos Governos.
Rogério (2008)	Compreender de que forma o desenvolvimento profissional de professoras é influenciado pela experiência e pelas vivências de cada uma delas na trajetória da carreira.	Ao longo dos anos de carreira o professor vai se desenvolvendo profissionalmente, vai refletindo sobre seu modo de ser e estar na profissão e vai criando e modificando sua ação pedagógica.
Folle <i>et al.</i> , (2009)	Analisar a história de vida de professores de Educação Física, procurando identificar as escolhas, as perspectivas e as trajetórias vivenciadas.	As evidências do estudo confirmam que docentes, mesmo com formações realizadas em momentos distintos e que atuam em contextos diferenciados, apresentam pontos comuns nas suas trajetórias profissionais, respeitadas as especificidades da história pessoal de cada professor.
Brito (2011)	Compreender como os professores do Instituto de Biologia (INBIO) da UFU constroem seu Ciclo de Vida Profissional; aferir como a ideia de carreira docente vem se consolidando	Existe entre os professores mais antigos uma lucidez sobre os processos de intensificação do trabalho docente no interior da universidade. Para os mais novos, o peso de chegar com o título recente de doutor e ter que trabalhar, produzir da mesma forma que um professor de anos de

	a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, universidade; analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade.	profissão é algo que expressa uma falta de política de definição de papéis para aqueles que já estão e para os que estão chegando. A maioria deles focou o Doutorado como um marco importante de mudança de sentido da docência e do seu encontro com o ser professor, por essa titulação associar-se ao sentimento de autonomia acadêmica.
Rossi e Hunger (2012)	Analisar os significados atribuídos por professores de Educação Física escolar à relação entre a formação continuada e as etapas do desenvolvimento profissional.	Na fase de iniciação à docência os professores buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica; fase de estabilização: os docentes buscam solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar os conteúdos acadêmicos entre os professores escolares; fase de diversificação: buscam embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades educacionais; serenidade/ desinvestimento: os docentes sentem necessidade de frequentar atividades formativas em espaços diferentes da escola.
Araújo (2014)	Compreender o Ciclo de Vida da Carreira Profissional de Professores do Ensino Religioso de acordo com Huberman (1992).	Os sujeitos da pesquisa pertencem a três fases, das cinco existentes dentro da teoria de Huberman (1992). Parece claro afirmar, que uma característica bastante específica entre os sujeitos pertencentes as três fases deste ciclo, foi a ocorrência de mudanças na própria religiosidade dos professores ao lecionarem o Ensino Religioso; alguns alegaram ter adquirido um maior autoconhecimento religioso, seja se aprofundando na sua própria religião, seja se permitindo frequentar outros credos religiosos.
Araújo <i>et al.</i> , (2015)	Mapear os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no ingresso na carreira e nas fases posteriores.	Os resultados indicam que os principais problemas enfrentados pelos docentes foram: “falta de motivação dos alunos”; “heterogeneidade das classes”; “quantidade de trabalho administrativo”; “salas muito grandes”; e “falta de tempo”. Também foi verificado que os problemas tendem a ser os mesmos, em todas as fases do ciclo de vida. No entanto, esses problemas são mais intensos no ingresso na carreira, diminuindo sua importância em cada fase.
Lima <i>et al.</i> , (2015)	Identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira.	A falta de formação para o exercício da docência pode levar os docentes da área contábil ao fenômeno "choque com a realidade". Os achados também evidenciam que os principais problemas que afligem os docentes são: desmotivação dos discentes, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado, e quantidade de atividades administrativas.
Cardoso (2017)	Aproximar e situar na literatura brasileira a temática ciclo de carreira docente, através de um levantamento em duas bases de dados: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas na última década (2006 a 2016).	Há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira por um viés, que seja mais amplo e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim(reclusão), uma vez que podemos encontrar professores com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão.

Fonte: Elaborado pela autora

Michael Huberman é tido como o autor de maior referência em estudos sobre “as experiências da carreira dos professores e sobre os fatores, de dentro ou de fora da instituição, que mais as

influenciam” (Day, 2001, p. 101). García (1995) ressalta que a investigação referente ao ciclo de vida dos professores realizada por Huberman talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos, trazendo, assim, conforme afirma Candau (1997) contribuições significativas para o estudo da formação continuada de professores. De maneira similar Farias (2000) e Brancher (2002) afirmam ser o trabalho desenvolvido por Huberman o mais detalhado, o qual serviu de base para outros estudos importantes sobre o tema. No entanto, ressaltam que os trabalhos de Huberman não descrevem a realidade brasileira.

Em contrapartida Shigunov, Farias e Nascimento (2002) comentam que o trabalho desenvolvido por Huberman ao possibilitar uma maior compreensão da vida profissional dos professores em diferentes ciclos da carreira docente, pode, perfeitamente, ser adaptado para investigações com docentes brasileiros. Têm-se, assim, a justificativa para utilização deste modelo nas etapas realizadas neste trabalho. Sendo assim, esta pesquisa utilizará as fases do CDP proposta por Huberman (1989; 2000) como embasamento. A opção por utilizar as fases do ciclo de desenvolvimento profissional de Huberman se justifica, também, pois não existem estudos específicos que abordam estas fases do professor de contabilidade.

2.2 Qualidade de Vida

O termo qualidade de vida foi usado pela primeira vez em 1920 por Pigou, em um livro sobre economia e bem-estar. Em seu livro o autor discutiu o suporte governamental para pessoas de classes sociais desfavorecidas e o impacto sobre suas vidas e sobre o orçamento do Estado (Kluthcovsky & Takayanagui, 2006). Porém, ainda para os autores, foi somente após a Segunda Guerra Mundial que o termo passou a ser mais utilizado, sendo associado à melhoria do padrão de vida, principalmente relacionado com a obtenção de bens materiais, como casa própria, carro, salário, e bens adquiridos.

Na década de 1950, as severas críticas às políticas governamentais de incentivo ao crescimento econômico sem limites e ao materialismo exagerado, provocaram a revisão no conceito de QV. Isto fez com que, segundo Yamamda (2001), o uso do termo fosse gradativamente ampliado, até que, em 1960, foi incluído nos relatórios dos membros da Comissão dos Objetivos Nacionais do Presidente dos Estados Unidos, *Eisenhower*.

Segundo Fleck (2003), a principal preocupação em obter um consenso na definição de QV origina-se desse movimento das ciências humanas e biológicas ao procurar ir além do controle

de sintomas, a diminuição da mortalidade ou o aumento da expectativa de vida. Mesmo sendo um tema abordado há anos, devido à sua complexidade e utilização por diversas áreas de estudo, conforme aborda Farquhar (1995), a falta de consenso conceitual é marcante.

Em uma proposta para conceituar o termo, Whoqol (1994) afirma que a QV deve ser considerada como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Recorrendo-se ao latim à etimologia do termo qualidade deriva de *qualis*, que significa o modo de ser característico de alguma coisa, assumindo tanto características individuais quanto em grupo, podendo, assim, assumir tanto características positivas como negativas. Porém, quando se fala em qualidade de vida, acredita-se que, geralmente, refere-se a algo bom, digno e positivo (Santin, 2002).

Para Kluthcovsky e Takayanagui (2006) as definições de QV na literatura apresentam-se, tanto de forma global, enfatizando a satisfação geral com a vida, como dividida em componentes que, em conjunto, indicariam uma aproximação do conceito geral. Tratada de maneira geral, têm-se o conceito exposto por Minayo, Hartz e Buss (2005, p. 7) onde afirmam que “o termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividade que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo portanto uma construção social com a marca da relatividade cultural”.

Segundo Ribeiro (2006, p. 12) este conceito é muito amplo, atravessa várias ciências e tem diferentes aplicações. Sendo assim, sugere o seguinte conceito para o termo QV, “é o sentimento pessoal de bem-estar que provém da satisfação ou insatisfação com aspetos da vida que se revestem de importância para a pessoa”.

Atualmente os conceitos mais aceitos de QV buscam dar conta de uma multiplicidade de dimensões discutidas nas abordagens gerais ou holísticas (Pereira, Teixeira & Santos, 2012). Abordando estes aspectos expostos, o conceito apresentado pela OMS (1998) é o mais aceito e difundido entre os estudiosos no qual qualidade de vida “reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas ou, ainda, que lhes estão sendo negadas oportunidades de alcançar a felicidade e a auto realização, com independência de seu estado de saúde físico ou das condições sociais e econômicas”.

Pereira, Teixeira e Santos (2012) afirmam que, se por um lado um conceito globalmente aceito pode facilitar para a comunidade acadêmica e órgãos governamentais, por outro, corre-se o risco de acomodação e a discussão sobre o tema partir para conceitos idealistas, impostos pelo estado. Ainda para os autores, a noção de que a qualidade de vida é um construto cultural, com imprecisão conceitual e por vezes contraditório, que precisa, constantemente, ser revisado, discutido e transformado de acordo com o avanço do conhecimento e da sociedade é necessária.

O que já é claro, de acordo com Gill e Feisntein (1994) é que a QV não inclui apenas fatores relacionados à saúde, como bem-estar físico, funcional, emocional e mental, mas também outros elementos importantes da vida das pessoas como trabalho, família, amigos, e outras circunstâncias do cotidiano, sempre atentando que a percepção pessoal de quem pretende se investigar é primordial. Desta forma, procura-se abordar, no tópico seguinte, aspectos socioambientais da QV, ou seja, aqueles relacionados à qualidade de vida no trabalho, com intuito de apresentar um histórico do termo, suas proposições conceituais e principais modelos.

2.3 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) – um histórico

Rodrigues (1995) afirma que o interesse do homem em melhorar sua QVT não é recente. Essa aspiração vem ocorrendo desde os primórdios da humanidade. Com outros títulos, outras justificativas, porém sempre visando facilitar, satisfazer e trazer bem-estar ao trabalhador no desenvolvimento de suas atividades. Referida preocupação pode estar relacionada à conotação negativa, evidenciada no conceito da palavra trabalho. Cortez (2004, p. 10) apresenta que “[...] a etimologia da palavra trabalho [...] diz que a sua origem está ligada a uma antiga forma de tortura. O instrumento romano de tortura – *tripalium* – teria originado a palavra trabalho”. Segue considerando que trabalhar deriva do verbo *tripaliare*,

que significava torturar alguém no *tripalium*. A partir do renascimento, o termo adquiriu seu atual sentido de labuta, atividade, exercício profissional, porém o vocábulo jamais perdeu sua ligação com a dor e o sofrimento, reforçada pela ideologia do Velho Testamento, onde Adão, expulso do paraíso, é condenado a trabalhar. [...] no português moderno, há outras situações que conservam as associações primitivas do termo, como “trabalhoso”, que significa ‘custoso, cansativo, difícil’. (...) Aquilo que não é fácil fazer, dá muito trabalho, trabalheira ou trabalho (Cortez, 2004, p. 10)

Têm-se uma preocupação do homem desde o início dos tempos com seu ambiente laboral, buscando garantir que o mesmo seja o mais prazeroso possível. Uma vez que o ser humano passa a maior parte de suas horas úteis do dia no trabalho, e que uma boa ou má qualidade das

experiências aí vivenciadas repercutem no próprio trabalho e se expandem para as demais dimensões da vida (Petroski, 2005).

Entretanto, o termo QVT, propriamente dito, somente surgiu na literatura para pesquisas na década de 1950, na Inglaterra, quando Eric Trist e colaboradores, do *Tavistock Institute*, realizaram estudos das relações existentes na tríade indivíduo-trabalho-organização. Efetuou-se o desenvolvimento de uma abordagem sociotécnica da organização do trabalho que teve por objetivo minimizar o sofrimento da vida dos trabalhadores, a partir da reestruturação das tarefas (Fernandes, 1996; Rodrigues, 1999). Petroski (2005) afirma que este modelo desenvolvido por Trist possibilitou grande evolução nos estudos sobre a temática QVT. O autor complementa ser Trist considerado o precursor do termo qualidade de vida no trabalho.

A partir de então a temática foi amplamente pesquisada, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), o que se prolongou até meados de 1970. Porém, outras preocupações como o descontrole da inflação e custo da energia acabaram por esfriar a atenção que os pesquisadores estavam direcionando à temática, diminuindo assim o número de pesquisas. A retomada do interesse de autores sobre a QVT se deu somente a partir de 1979, alavancada pela convicção de que algo precisava ser feito para melhorar a produtividade frente à concorrência internacional pelos novos modelos gerenciais, tais como o japonês (Garcia, 2010).

Garcia (2010) complementa que, já no início dos anos 1980, a QVT voltou a ocupar lugar de interesse e preocupação no cenário nacional dos norte-americanos, o que proporcionou uma ascensão no número de pesquisas e o surgimento de várias frentes de estudo com o objetivo de definir seu significado e os modos como poderia ser utilizada em prol das organizações.

No Brasil, conforme Fernandes (1996), as ações voltadas para a QVT foram mais tardias. Aconteceu com a abertura vagarosa do mercado nacional para importação de produtos estrangeiros e os aumentos de concorrência que lhe foram decorrentes, bem como a implantação de programas de qualidade total. Somente a partir dos anos 1980 alguns estudos começaram a ser realizados no território nacional, muitos influenciados, ainda, pelos modelos estrangeiros, com destaque para a Embrapa, em Brasília, e as Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais (Rodrigues, 1999; ANGRAD, 2012). Nos anos 1990,

assistiu-se a um incremento da produção científica brasileira sobre o tema (Ferreira, Alves & Tostes, 2009).

A Figura 2 apresenta uma perspectiva histórica da evolução do conceito de QVT. Nela, Nadler e Lawler (1983) apresentam a qualidade de vida no trabalho com diferentes concepções ao longo do tempo, passando por: variável, abordagem, método, movimento, tudo e nada, onde cada fase apresenta características distintas.

Concepções Evolutivas da QVT	Características ou Visão
1- QVT como uma variável (1959-1972)	Reação do indivíduo ao trabalho. Era investigado como melhorar a qualidade de vida no trabalho para o indivíduo
2- QVT como uma abordagem (1969- 1974)	O foco era o indivíduo antes do resultado organizacional, mas ao mesmo tempo tendia a trazer melhorias tanto para o empregado quanto para a direção.
3- QVT como método (1972-1975)	Um conjunto de abordagens, métodos ou técnicas para melhorar o ambiente de trabalho e torná-lo mais produtivo e satisfatório. A QVT era vista como sinônimo de grupos autônomos de trabalho, enriquecimento de cargo ou desenho de novas plantas com integração social e técnica
4- QVT como movimento (1975-1980)	Declaração ideológica sobre a natureza do trabalho e as relações dos trabalhadores com a empresa. Termos como administração participativa e democracia industrial eram frequentemente ditos como ideais do movimento de QVT.
5- QVT como tudo (1979-1982)	Como panaceia contra a competição estrangeira, problemas de qualidade, baixas taxas de produtividade, queixas e outros
6- QVT como nada (futuro)	No caso de alguns projetos de QVT fracassarem no futuro, não passará apenas de um modismo passageiro.

Figura 2: Concepções evolutivas do conceito de QVT

Fonte: Nadler e Lawler (1983)

No que tange à qualidade de vida na carreira docente, pode-se observar um maior número de publicações a partir do desenvolvimento de modelos que buscavam medi-la como o Modelo de QVT de Richard Walton (1973), Modelo de QVT de Hachmann e Oldhan (1975), Modelo de QVT de Nadler e Lawler (1983), Modelo de QVT de Huse e Cummings (1985), Modelo de QVT de Willian Westley (1979), Modelo de QVT de Werther e Davis (1983) e o Modelo de Eda Fernandes (1996). A partir da criação destes modelos o tema ganhou importância no âmbito acadêmico, principalmente por estar diretamente ligado aos fatores como motivação, satisfação, bem estar social, psicológico, físico e com produtividade no trabalho.

2.4 Qualidade de Vida no Trabalho – proposições conceituais

Historicamente, estudiosos como Euclides da Alexandria (300 a. C.) e Arquimedes demonstraram em seus ensinamentos a preocupação do homem pela sua qualidade de vida no trabalho. O primeiro buscava melhoria dos métodos de trabalho dos agricultores às margens

do rio Nilo, enquanto o segundo, proporcionou a diminuição dos esforços físicos dos trabalhadores por meio da lei das alavancas (Vasconcelos, 2001 e Buss, 2002).

Englobando contribuições para o século XX, Souza (2001), Vasconcelos (2001) e Petroski (2005) apresentam estudos como o de Helton Mayo que verificou o nível de satisfação do indivíduo no trabalho, Abraham Maslow com sua concepção de hierarquia das necessidades humanas (fisiológicas, segurança, amor, estima e auto realização) e Douglas McGregor na elaboração da Teoria X, supõe que o indivíduo é forçado a cumprir seus deveres pela ameaça de sanções e aplicação de penalidades. Estudos estes que contribuíram para a maximização dos trabalhos que abordam a temática QVT.

Ciborra e Lanzara (1985) afirmam ser várias as definições da expressão QVT, por vezes associada às características intrínsecas das tecnologias introduzidas e ao seu impacto, e outras associadas à elementos econômicos, como salário, incentivos, abonos, ou ainda a fatores ligados à saúde física, mental e à segurança. Lacaz (2000) complementa o exposto afirmando que, a QVT é uma terminologia que tem sido largamente difundida nos últimos anos, inclusive no Brasil. Este autor sustenta ainda que o tema aborda uma imprecisão conceitual, o que vem dando margem a diversos estudos, que ora relacionam a QVT a processo e produto e, ora dialogam com noções de motivação, satisfação, saúde-segurança do trabalho.

Fernandes (1996, p. 45-46) apresentou a conceituação para o termo QVT, que é entendida como “a gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, tecnológicos e sócio psicológicos que afetam a cultura e renovam o clima organizacional, refletindo-se no bem-estar do trabalhador e na produtividade das empresas”. Explicando de maneira mais detalhada o conceito, a autora expõe que a QVT tem que ser entendida como uma gestão dinâmica, porque tanto as organizações quanto as pessoas mudam com o passar do tempo. A característica contingencial depende da realidade vivida no momento por cada empresa no contexto em que está inserida. Quanto aos valores físicos, sociológicos e psicológicos estes são importantes pois atuam, simultaneamente, na satisfação dos indivíduos em situação de trabalho, e, em conjunto com os aspectos tecnológicos, afetam a cultura e o clima organizacional com reflexos na produtividade e na satisfação dos trabalhadores.

Vieira e Hanashiro (1990, p. 45) propõem uma definição mais ampla de QVT sendo

[...] melhoria nas condições de trabalho – com extensão a todas as funções de qualquer natureza e nível hierárquico, nas variáveis comportamentais, ambientais e organizacionais que venham, juntamente com políticas de Recursos Humanos condizentes, humanizar o emprego, de forma a obter-se um resultado satisfatório, tanto para o empregado como para a organização. Isto significa atenuar o conflito existente entre o capital e o trabalho.

Ainda nesta perspectiva Limongi-França (1997) sustentam que a QVT está associada a três enfoques sendo, o grau de satisfação da pessoa com a empresa; condições ambientais gerais e promoção da saúde. Ao realizar uma revisão da literatura em busca dos principais conceitos já apresentados sobre QVT, elaborou-se o Figura 3 com vistas a apresentar alguns destes conceitos.

Autor	Definição	Ênfase
Walton (1973)	Atendimento de necessidades e aspirações humanas, calcado na ideia de humanização e responsabilidade social da empresa.	Humanização e responsabilidade social, com foco no poder da empresa.
Lippitt (1978)	Oportunidade para o indivíduo satisfazer a grande variedade de necessidades pessoais	Trabalho, crescimento pessoal, tarefas completas, sistemas abertos.
Ginzberg <i>et al.</i> , (1979)	Experiências de humanização do trabalho sob dos aspectos: reestruturação do emprego e grupos semiautônomos.	Posto individual de trabalho e processo decisório.
Drucker (1981)	Avaliação qualitativa da qualidade relativa das condições de vida, incluindo-se atenção aos agentes poluidores, barulho, estética, complexidade, etc.	Responsabilidade social da empresa nos movimentos sociais, culturais e políticos.
Bergeron (1982)	Aplicação concreta de uma filosofia humanística pela introdução de métodos participativos.	Mudança e participação com foco sociotécnico.
Werther e Davis (1983)	Esforços para melhorar a qualidade de vida, procurando tornar os cargos mais produtivos e satisfatórios.	Valorização dos cargos, mediante análise de elementos organizacionais, ambientais e comportamentais.
Nadler e Lawler (1983)	Maneira de pensar a respeito das pessoas, participação na resolução de problemas, enriquecimento do trabalho, melhoria no ambiente de trabalho.	Visão humanística no ambiente de trabalho.
Belanger (1992)	Melhorar as condições de trabalho, de modo a proporcionar aos indivíduos melhores condições de vida e cargos mais satisfatórios para a própria pessoa, com reflexos na produtividade.	Condições de vida e cargos mais satisfatórios.
Fernandes (1992)	Conjunto de fatores que, quando presentes numa situação de trabalho, tronam os cargos mais satisfatórios e produtivos, incluindo atendimento de necessidades e aspirações humanas.	Humanização do cargo.

Neri (1992)	Atendimento das expectativas quanto a se pensar a respeito de pessoas, trabalho e organização, de forma simultânea e abrangente	Visão holística
Camacho (1995)	Classificação de programas: orientação familiar, saúde, ambiente, contato e convívio, evolução/desenvolvimento, cultura e desligamento.	Foco motivacional: sobrevivência com dignidade, segurança, participação, auto realização e perspectiva de futuro.
Dantas (1996)	Gerência pela Qualidade Total – GQT: utilização de 5S, diagrama de causa e efeito e procedimentos da qualidade total nos programas de saúde.	Foco: promoção da saúde: controle do colesterol, capacidade física e aeróbica, doenças crônicas.

Figura 3: Conceitos de Qualidade de Vida no Trabalho

Fonte: Elaborado a partir de Limongi-França (1997)

Fernandes (1996) afirma que, quando autores se propõem a conceituar QVT, apesar de apresentarem enfoques diferentes, a meta principal de abordagem permanece comum entre eles, que é conciliar os interesses dos indivíduos e organização, ou seja, visam ao mesmo tempo melhorar a satisfação dos trabalhadores e seus ambientes de trabalho. Diversas são as abordagens que possuem por intuito explicar a QVT. Marques e Paiva (1999), Buss (2002) e Petroski (2005) expõem que as concepções sobre QVT advêm de várias abordagens, sendo as principais, os modelos de Walton, Hachkmann e Oldhan, Nadler e Lawler, Huse e Cummings, Westley, Davis e Werther e Fernandes.

2.4.1 Modelos de Qualidade de Vida no Trabalho

O modelo desenvolvido por Richard Walton (1973), tem sido utilizado com frequência para descrever valores ambientais e humanos, negligenciados pelas sociedades industriais em favor do avanço tecnológico, da produtividade e do crescimento econômico (Vasconcelos, 2001). Mônaco e Guimarães (1999) efetuaram uma comparação do modelo de Walton com diversos outros modelos de avaliação da QVT e concluíram que àquele pode ser considerado o mais amplo, contemplando processos de diagnóstico de QVT, sempre levando em conta aspectos ligados à organização em que cada funcionário está vinculado.

Na visão de Walton (1973), para que se possa determinar o nível de QVT, é fundamental que se faça alguns questionamentos, tais como: “Como deveria a QVT ser conceituada e como ela pode ser medida?; Quais são os critérios apropriados e como eles são inter-relacionados?; Como cada um é relacionado à produtividade?; e São estes critérios uniformemente destacados em todos os grupos de trabalho?” (Walton, 1973, p. 11).

A partir destas questões o autor, com base em suas experiências pessoais, valores, suposições e trabalhos desenvolvidos sobre a temática, formulou oito categorias conceituais de QVT, apresentadas na Figura 4.

CATEGORIAS CONCEITUAIS	FATORES DE QVT
1 – Compensação Justa e Adequada	Equidade interna e externa Justiça na compensação Partilha nos ganhos de produtividade Proporcionalidade entre salários
2 – Condições de Trabalho	Jornada de trabalho razoável Ambiente físico seguro e saudável Ausência de insalubridade
3 – Uso e Desenvolvimento de Capacidades	Autonomia Habilidades múltiplas Informações sobre o processo de trabalho Autocontrole relativo
4 – Oportunidade de Crescimento e Segurança	Possibilidade de carreira Crescimento pessoal Perspectiva de avanço salarial Segurança no emprego
5 – Integração Social na Organização	Ausência de preconceitos Igualdade Mobilidade Relacionamento Senso Comunitário
6 – Constitucionalismo	Privacidade pessoal Liberdade de expressão Tratamento imparcial Direitos de proteção do trabalhador Direitos trabalhistas
7 – O Trabalho e o Espaço Total de Vida	Estabilidade de horários Poucas mudanças geográficas Tempo de lazer e família Papel balanceado no trabalho
8 – Relevância Social da Vida no Trabalho	Imagem da empresa Responsabilidade social da empresa Responsabilidade pelos produtos Práticas de emprego

Figura 4: Categorias conceituais propostas por Walton (1973)

Fonte: Elaborado a partir de Walton (1973, p. 11).

No que tange às categorias conceituais, Lopes (2003) detalha o modelo afirmando ser a primeira categoria, Compensação Justa e Adequada relacionada à remuneração recebida pelo trabalhador em troca da realização do seu trabalho. A segunda, Condições de Trabalho, refere-se à saúde e ao ambiente físico em que o trabalhador está inserido. A terceira, Uso e Desenvolvimento de Capacidades, se refere às oportunidades que o trabalhador possui para utilizar no seu cotidiano o seu conhecimento e suas aptidões profissionais. A quarta categoria, Oportunidades de Crescimento e Segurança, compreende as oportunidades que a organização oferece ao trabalhador para seu crescimento e desenvolvimento pessoal e para sua segurança no trabalho. A quinta, Integração Social na Organização, visa mensurar a integração social e a

ausência de diferenças entre os trabalhadores. A sexta categoria conceitual, Constitucionalismo, garante o respeito da organização em relação aos direitos dos trabalhadores. A sétima, o Trabalho e o Espaço Total de Vida, trata-se do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional do trabalhador. Ou seja, do equilíbrio entre a jornada de trabalho, viagens e a convivência com a família e seu lazer. E, por fim, a oitava categoria, Relevância Social da Vida no Trabalho, refere-se à percepção do trabalhador sobre a organização que trabalha.

O trabalho desenvolvido por Petroski (2005) elegeu o modelo de Walton (1973) pela abrangência de suas oito dimensões, que englobam os aspectos fundamentais da QVT. Petroski (2005), teve como objetivo avaliar a qualidade de vida no trabalho, o estresse, o nível de atividade física e o risco coronariano dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O autor efetuou um levantamento junto a 366 professores permanentes ativos, de ambos os sexos, com regime de dedicação exclusiva e que estavam efetivamente atuando no ensino de graduação e/ou pós-graduação no segundo semestre de 2003. A conclusão foi que apesar da metade dos professores estar satisfeita com a qualidade de vida no trabalho, em geral, a QVT está aquém das necessidades dos professores. Também destacou que os professores que atuam no ensino de graduação/especialização, assim como os do sexo masculino, apresentam melhor percepção de QVT que aqueles do sexo feminino e que atuam no mestrado/doutorado. No que tange ao estresse, o autor constatou que quanto melhor a QVT menor é o estresse percebido pelos professores e, os professores que atuam no ensino de graduação/especialização têm menores percepções de estresse que os que atuam no mestrado/doutorado. Quanto ao nível de atividade física constatou que pouco mais da metade dos professores são ativos ou muito ativos fisicamente e o percentual de professores sedentários e insuficientemente ativos foi similar entre os sexos. Por fim, observou que é baixo o risco coronariano estimado para os próximos 10 anos, para a grande maioria dos professores da UFSC.

De forma similar Pereira (2006) adotou o modelo de Walton (1973) que é frequentemente utilizado para demonstrar e enfatizar valores ambientais e humanos que foram colocados em segundo lugar pela sociedade moderna que priorizou o avanço tecnológico, a produtividade e o crescimento econômico. O autor se propôs a verificar a Qualidade de Vida no Trabalho dos professores universitários de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada, situadas no leste do estado de Minas Gerais. A autora evidenciou a satisfação dos

professores das instituições estudadas com as condições de QVT, mas estes ressaltaram a necessidade de modificações em aspectos pertinentes ao trabalho como, relacionamento interpessoal e infraestrutura adequada. Também, ficam estressados e apresentam sintomas de *Burnout*. Ao comparar os índices de satisfação e insatisfação atribuídos às dimensões de QVT pelos dois grupos de docentes, os maiores índices de insatisfação apontados pelo grupo da Universidade Federal de Viçosa (UFV) aparecem nas dimensões ‘compensação justa e adequada’ e ‘trabalho e o espaço de vida’, enquanto que o grupo do Centro Universitário de Caratinga (UNEC) aponta o ‘trabalho e o espaço total de vida’ e o ‘uso e desenvolvimento de capacidades’.

Em seguida Stefano *et al.*, (2006) selecionou as variáveis utilizadas em seu trabalho com base nos critérios de Walton (1973). Os autores tiveram por objetivo analisar a satisfação da QVT com relação aos fatores biopsicossociais e organizacionais dos docentes de duas universidades, sendo uma pública, localizada no Estado do Paraná, e outra privada, situada no estado de São Paulo. Foi aplicado um instrumento com 67 questões. Foram trabalhadas diversas variáveis, agrupadas com base na visão biopsicossocial e organizacional da medicina psicossomática, sendo possível estabelecer grupos de variáveis organizacionais, biológicas, psicológicas e sociais, tanto nas variáveis independentes quanto nas dependentes. Os autores concluíram que as universidades pesquisadas não possuem políticas estruturadas voltadas ao bem-estar de seus colaboradores e à satisfação de suas necessidades, no tocante à QVT.

Embasando-se no trabalho de Petroski (2005) e adotando o modelo de Walton (1973), Lemos (2007) teve por objetivo analisar o nível de qualidade de vida percebida na carreira docente em Educação Física do Magistério Público Estadual/RS, de acordo com os Ciclos de Desenvolvimento Profissional. Os resultados mostraram que a maioria dos professores encontram-se satisfeitos com a QVT, com exceção da dimensão Remuneração e Compensação. Constatou, também, que o aumento do nível de satisfação da QVT está associado ao avanço na carreira docente, onde os professores do ciclo de estabilização apresentaram os níveis mais elevados.

Em trabalho similar Both, Nascimento e Borgatto (2008) analisaram a associação entre Qualidade de Vida no Trabalho Docente (QVTD) e os Ciclos de Desenvolvimento Profissional dos professores de Educação Física da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Utilizaram a “Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por

Professores de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio” (QVT-PEF). Este instrumento é constituído por 34 questões, as quais estão distribuídas em 8 dimensões que compõem a matriz de análise da qualidade de vida no trabalho. Obtiveram resultados distintos dos apresentados anteriormente. Encontraram evidências que o nível de qualidade de vida no trabalho docente modifica-se de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional. Enquanto os docentes do ciclo de entrada apresentam-se mais satisfeitos, os professores do ciclo de estabilização demonstram maior insatisfação, com destaque para a dimensão Remuneração e Condições de Trabalho.

Com a utilização do mesmo instrumento de coleta de dados usado por Both, Nascimento e Borgatto (2008) e com objetivo de avaliar o nível de correlação entre os constructos da qualidade de vida no trabalho e do estilo de vida (EV) dos docentes de Educação Física da rede pública estadual de ensino do Paraná, Moreira *et al.*, (2010) constataram, a partir de uma amostra com 654 professores, a insatisfação destes quanto aos salários, condições de trabalho e trabalho executado, assim como estilo de vida. Evidenciaram que mesmo não estando relacionadas diretamente, as avaliações globais tanto do parâmetro socioambiental (QVT) quanto do parâmetro individual (EV), abordam o cotidiano do profissional docente dentro e fora do ambiente escolar e que tais aspectos podem auxiliar na avaliação e, conseqüentemente, na aplicação de programas que busquem a melhoria da QV desse profissional.

Utilizando como base para o instrumento de pesquisa os elementos necessários para a QVT listados por Walton, o objetivo da pesquisa desenvolvida por Lourenço (2009) foi avaliar o índice de Qualidade de Vida no Trabalho de docentes de graduação de uma Faculdade Privada no Município de São Paulo e as suas dimensões. O estudo mostrou um alto índice de satisfação entre os docentes estudados, variando de 71,4% a 94,0%, a satisfação com a QVT vivenciada. Para a autora, a explicação desses índices elevados, está relacionada ao ambiente de trabalho favorável oferecido pela instituição pesquisada. Quando isso ocorre os docentes desempenham seu papel profissional de forma agradável, a satisfação do seu trabalho transparece e contagia seus alunos, fazendo com que estes se sintam satisfeitos com a educação recebida na instituição de ensino.

Em estudo realizado no ensino fundamental, Oliveira *et al.*, (2016) propuseram analisar comparativamente as percepções sobre QVT de professores atuantes em um município do

litoral catarinense de uma escola pública e de uma privada. Realizaram uma pesquisa cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário fechado composto por 35 questões que contemplaram os oito fatores do modelo teórico proposto por Walton (1973), além de um espaço para comentários dos professores. Os resultados apontaram maior nível de satisfação dos professores da escola privada em todos os fatores de QVT investigados. Em algumas questões isoladas, como a satisfação em relação à autonomia para desenvolver o trabalho e o relacionamento com a direção da escola, obtiveram maiores médias de satisfação os professores que lecionavam na escola pública.

Ao afirmar que embora os modelos de QVT abordem em cada um uma essência diferente, é possível verificar a convergência de ideias no tocante aos resultados positivos obtidos a partir da implantação de programas de QVT (Barros, 2017). O autor desenvolveu pesquisa com objetivo de compreender o significado de QVT atribuído pelos professores de uma Instituição de Ensino Superior Privada no Brasil. Os resultados apontaram para a subjetividade do conceito de QVT e o entendimento de que os programas de QVT podem trazer maior satisfação aos colaboradores e beneficiar as pessoas e a organização. Os significados atribuídos pelos docentes apontam para a satisfação com o trabalho, ambiente de trabalho, atendimento de expectativas, recompensas financeiras, relacionamento com colegas e impactos do trabalho na vida pessoal. As diversas concepções acerca do construto demonstram a necessidade de gestores identificarem esses atributos para o direcionamento de ações e práticas organizacionais.

Dois anos depois de difundido o modelo elaborado por Walton (1973), Hackman e Oldham (1975) seguem o mesmo caminho dos autores supracitados, propondo um modelo que se apoia em características objetivas do trabalho como: dimensões da tarefa, estados psicológicos críticos e resultados. Segundo Pedroso *et al.*, (2014) apesar do reconhecimento real do valor da obra de Hackman e Oldham (1975) ela não se transformou ainda em um clássico, no sentido que a literatura científica confere a esse termo, como é o trabalho de Walton (1973).

Segundo Chiavenato (2004), Hackman e Oldham apresentam um modelo de QVT dedicado ao desenho de cargos. Para o autor, “as dimensões do cargo produzem estados psicológicos críticos que conduzem a resultados pessoais e de trabalho que afetam a QVT” (p. 450). A divisão proposta por Hackman e Oldham é avaliar a QVT em sete dimensões, sendo:

variedade de habilidades, identidade da tarefa, significado da tarefa, autonomia, retroação do próprio trabalho, retroação extrínseca e inter-relacionamento.

As dimensões são explicadas por Santos (2012), sendo: (1) variedades de habilidades: o cargo requer habilidades e competências da pessoa; (2) identidade da tarefa: início ao fim, o trabalho deve ser realizado para que a pessoa perceba o resultado do que produziu; (3) significado da tarefa: clareza de que seu trabalho produz impacto e consequências a outras pessoas; (4) autonomia: responsabilidade pessoal para planejar e executar as tarefas; (5) retroação do próprio trabalho: informação de retorno à pessoa para ela avaliar seu desempenho; (6) retroação extrínseca: retorno dos superiores ou clientes a respeito da tarefa; e (7) inter-relacionamento: possibilidade de contato com outras pessoas.

Na concepção de Paiva e Marques (1999) o modelo apresentado se apoia em características objetivas das tarefas no ambiente organizacional. Garcia (2007, p. 22) complementa afirmando que o modelo de Hackman e Oldham referencia três estados psicológicos críticos que estão presentes na realização de determinado trabalho e são considerados positivos para o trabalhador:

- 1) a significância percebida é a maneira como o funcionário acredita que suas experiências no trabalho são valiosas e significativas;
- 2) a responsabilidade percebida refere-se ao grau de responsabilidade pelos resultados produzidos pelo seu trabalho;
- 3) o conhecimento dos resultados do trabalho permite ao trabalhador compreender e analisar a efetividade do trabalho que tem realizado.

Sendo assim, o modelo pode ser resumido na proposição de resultados positivos pessoais e do trabalho (alta motivação interna, alta satisfação no trabalho, desempenho de alta qualidade, e baixo *turnover* e absenteísmo) que são obtidos quando três estados psicológicos críticos (percepção da significância do trabalho, percepção da responsabilidade pelos resultados e conhecimentos dos reais resultados do trabalho) estão presentes para um certo trabalhador (Hackman & Oldham, 1975).

Com uma interligação entre os modelos de Hackman e Oldham, Werther e Davis e Huse e Cummings, Kanikadan (2005) desenvolveu seu trabalho baseado no modelo conceitual de competência para a qualidade de vida no trabalho. Este autor teve por objetivo identificar as percepções de qualidade de vida no trabalho de professores de inglês atuantes, principalmente, em cursos livres no Brasil, utilizando-se o modelo de competências para a Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho e a Abordagem Biopsicossocial. Para tanto, utilizou

de pesquisa do tipo *survey*, com aplicação de questionário para 91 professores de inglês. Os resultados mostraram que estes professores percebem a QVT de forma positiva, encontrando deficiência nas questões de saúde e carreira. Entretanto, ressaltam a necessidade de as organizações tratarem a gestão de carreira de forma estratégica, pois a sua ausência tem afetado parte do processo de ensino, prejudicando a saúde do profissional.

Ainda dentro dos modelos pioneiros e mais difundidos entre a literatura sobre a temática QVT, Westley (1979) vêm em seguida aos modelos já apresentados. A sua proposta aborda a principal problemática de quatro dimensões, insegurança, injustiça, alienação e autonomia e se diferencia dos modelos já elencados por não ter a preocupação de levantar indicadores da QVT para tais dimensões (Pedroso *et al.*, 2014).

De acordo com Westley (1979) são várias as fontes que resultam em problemas no ambiente de trabalho, podendo ser de ordem política (insegurança), econômica (injustiça), psicológica (alienação) e sociológica (anomia). O autor afirma ainda que a QVT é alcançada quando os postos de trabalho são humanizados a ponto de minimizar os quatro problemas chave expostos, insegurança, injustiça, alienação e anomia.

A insegurança relaciona-se à instabilidade no emprego, a injustiça se refere à desigualdade salarial, a alienação corresponde a baixa autoestima do trabalhador e a anomia refere-se a carência de uma legislação trabalhista (Westley, 1979). A QVT sob o viés de Westley (1979), apresenta-se com a seguinte configuração (Quadro 3).

Quadro 3: Dimensões da qualidade de vida no trabalho

Problemática	Agente resolvente	Consequências	Formas de reversão
Injustiça	Sindicatos	Insatisfação	Descentralização do poder
		Greves	Compensação justa
		Queda da Produtividade	Participação nos lucros e resultados
Insegurança	Partidos Políticos	Insatisfação	Autonomia
	II Guerra Mundial	Greves	
Alienação	Agentes de Mudança	Queda da Produtividade	Feedback
		Descompromisso	Enriquecimento do trabalho
		Absenteísmo	
Anomia	Equipes de alta performance	Rotatividade	Grupos de trabalho fundamentados na abordagem sociotécnica
		Sentimento de insignificância	
		Absenteísmo	
		Rotatividade	

Fonte: Westley (1979)

Ruschel (1993) explica de forma mais detalhada os indicadores de Westley quanto a QVT, sendo o indicador econômico representado pela remuneração adequada, condições de trabalho, carga horária e equipe salarial. O indicador político menciona a atuação sindical, a retro informação, a liberdade de se expressar, a segurança no trabalho e a valorização do cargo. O indicador psicológico é representado pelas dimensões de realização, criatividade, desenvolvimento profissional e nível de desafio. E o indicador sociológico enfoca a participação dos funcionários nas decisões, o relacionamento interpessoal, o grau de responsabilidade do trabalhador e o valor pessoal do mesmo.

Sob a ótica de Nadler e Lawler (1983) os modelos que haviam sido disseminados até o momento apresentavam ser a qualidade de vida no trabalho apenas uma inovação adicional, que seria descartada em um futuro próximo. Para contornar essa situação, Nadler e Lawler (1983) afirmam que a variável qualidade de vida no trabalho deveria ser claramente definida em um conceito que factualmente expresse o seu real significado. Esta conceituação deve abarcar o que é a qualidade de vida no trabalho, quais resultados esta pode proporcionar, quais os benefícios e quais as condições para que esta produza os resultados desejados.

Frente ao cenário desenhado, Nadler e Lawler empenham-se em criar um modelo teórico de avaliação da qualidade de vida no trabalho (Pedroso & Pilatti, 2009). Ainda para os autores, o modelo de Nadler e Lawler é bastante utilizado e referenciado na literatura brasileira. Entretanto, a superficialidade com a qual tal modelo tem sido abordada não apresenta subsídios para entendê-lo por completo.

Para Nadler e Lawler (1983) a QVT está fundamentada em quatro aspectos, (1) participação dos funcionários – a participação de todos os níveis hierárquicos em solução de problemas e tomada de decisão; (2) reestruturação do trabalho através de tarefas e de grupos autônomos – enriquecimento de tarefas, atitude e competências na organização; (3) inovação no sistema de recompensas para influenciar o clima organizacional – mudanças profundas que envolvem ao longo prazo, trazendo percepções, emoções dos trabalhadores em relação ao tratamento por parte da empresa como um todo; e (4) melhoria no ambiente de trabalho quanto a condições físicas e psicológicas, horário de trabalho - para tornar o trabalho mais produtivo e compatível com as necessidades dos trabalhadores.

Para Pedroso e Pelatti (2009) ainda que estes aspectos não englobem todas as atividades que um programa de qualidade de vida no trabalho deve conter, estão contidas nestas quatro dimensões a maioria das atividades que podem ser consideradas capazes de alavancar a QVT. Apresentadas as quatro principais atividades que devem ser contempladas em um programa de QVT, faz-se necessário, também, levantar os fatores, que de um modo geral, determinam o sucesso nos projetos de QVT. De acordo com Nadler e Lawler (1983, p. 22), estes fatores são:

Percepção da necessidade: todas as partes envolvidas devem perceber a existência de problemas e a oportunidade de resolver tais problemas. **Enfocar um problema saliente na organização:** o foco principal do programa deve ser a resolução de um problema que afeta a organização como um todo. **Estruturação para a identificação e resolução de problemas:** deve ser desenvolvida uma estratégia para se identificar todos os problemas emergentes da organização e delinear corretamente estratégias para a resolução de tais problemas. Por fim, deve haver um treinamento dos envolvidos para a minimização ou extinção do problema. **Recompensar resultados positivos:** ideias promissoras, projetos bem sucedidos e trabalhos bem realizados devem ser recompensados para motivar as pessoas a continuar participando de tais atividades. **Motivar pessoas ligadas a atividades de longo prazo:** algumas tarefas na empresa são seccionadas em diversas etapas e envolvem um grande investimento de tempo, esforço e dinheiro, para resultados que não surgem de imediato. Por isso, os esforços despendidos com tais tarefas devem ser devidamente reconhecidos em cada uma de suas etapas, para motivar os envolvidos a continuar realizando o trabalho de forma satisfatória. **Envolver a organização como um todo:** as atividades de qualidade de vida no trabalho não devem se limitar a grupos específicos, mas sim, a toda a organização.

Existem ainda três pontos centrais que devem ser corretamente gerenciados para que um programa de QVT atinja sucesso: o desenvolvimento de projetos em diferentes níveis da empresa, mudanças na gestão e no planejamento organizacional, e, mudança no comportamento dos gerentes mais velhos, de forma a acompanhar as exigências atuais do mercado (Nadler & Lawler, 1983). Em síntese, o modelo proposto segue um método cascata, onde primeiramente sugerem atividades que devem ser exploradas nos programas de QVT, posteriormente engloba fatores que determinam o sucesso nos programas de QVT e, por fim, os pontos centrais que devem ser gerenciados. No Quadro 4 apresenta-se a síntese do modelo.

Quadro 4: Fatores que fomentam a efetividade dos programas de QVT

Atividades que devem ser exploradas nos programas de QVT	Participação na resolução de problemas
	Reestruturação do trabalho
	Inovação do sistema de recompensas
	Melhoria no ambiente de trabalho
Fatores que determinam o sucesso nos programas de QVT	Percepção da necessidade
	Enfocar um problema saliente na organização
	Estruturação para a identificação e resolução de problemas
	Recompensar resultados positivos
	Motivar pessoas ligadas a atividades de longo prazo
Pontos centrais que devem ser gerenciados	Envolver a organização como um todo
	Desenvolvimento de projetos em diferentes níveis da empresa
	Mudanças na gestão e no planejamento organizacional
	Mudança no comportamento dos gerentes mais velhos

Fonte: Adaptado de Nadler e Lawler (1983) e Pedroso e Pelatti (2009)

Diferentemente dos modelos já apresentados, Nadler e Lawler priorizaram a definição de critérios para a avaliação da QVT e objetivaram conceituar teoricamente esta variável. Utilizaram de uma análise espaço-temporal, em diferentes contextos, com a apresentação de distintas concepções que a QVT apresentou no curso da história.

Para Oliveira Filho, Souza, Paiva, Momo e Padilha (2013) o modelo de Nadler e Lawler é o mais completo em termos conceituais de QVT ao longo do tempo. Os autores se propuseram a estudar a QVT de docentes do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde realizaram um estudo de caso para analisar os atributos descritivos e valorativos de QVT apontados por professores do ensino público superior. No tocante às questões relacionadas ao ambiente de trabalho, mereceu maior destaque o relacionamento com os discentes, como algo que lhes causa maior prazer e satisfação. O fator de grande incidência nas causas insatisfatórias é o relacionamento com outros docentes. Os docentes destacaram ainda anseios por melhorias infra estruturais. Outros atributos valorados pelos professores estão atrelados às relações interpessoais, assim como à interdisciplinaridade, como forma de impulsionar os debates acadêmicos e incentivar os professores da graduação a pesquisarem e produzirem mais.

Em um modelo voltado mais para a projeção de cargos, Werther e Davis (1983) aparecem em sequência cronológica, e se diferenciam dos demais justamente por abordar a QVT através de cargos que devem suprir os objetivos organizacionais dos colaboradores. De acordo com Werther e Davis (1983) são vários os fatores que afetam a QVT, como a supervisão, condições de trabalho, pagamento, benefícios e o projeto do cargo. No entanto, é o cargo que “envolve mais intimamente o trabalhador”. Por mais que os colaboradores possuam um bom

salário, boas condições de trabalho e uma boa supervisão, as atividades que estes desenvolvem podem, sob a ótica dos mesmos, ser tediosas.

A classificação feita por Werther e Davis (1983) em seu modelo é subdividida em três componentes, ambientais, organizacionais e comportamentais. Os elementos organizacionais dizem respeito à eficiência com a qual os cargos são projetados. Parte-se do preceito que um colaborador altamente motivado apresente o máximo de rendimento. Estudos acerca dos elementos organizacionais indicam que a especialização é um elemento-chave no projeto de cargos. Os colaboradores que se especializam em poucas tarefas repetitivas, de modo geral, apresentam maior desempenho (Pedroso, Pilatti & Cantorani, 2009).

No elemento organizacional a influência do ambiente externo não pode ser ignorada pelos projetistas de cargo. A tarefa de projetar cargos exige que os responsáveis pelo departamento pessoal e os gerentes levem em consideração a habilidade e a disponibilidade dos colaboradores que ocuparão o cargo, e, também as expectativas sociais (Pedroso, Pilatti & Cantorani, 2009). E o elemento comportamental, onde o projeto de cargo deve considerar as necessidades humanas dos colaboradores que irão desempenhar as tarefas de determinado cargo, não considerando somente os elementos que favorecem a eficiência. Nessa perspectiva, deve ser proporcionado ao colaborador um ambiente que lhe permita satisfazer as suas necessidades individuais.

Para que haja a satisfação mútua na relação colaborador-organização, faz-se necessário que as exigências organizacionais, ambientais e comportamentais, sejam combinadas a um projeto apropriado de cargo. A omissão de insumos ou produtos indesejados resulta em problemas. O modelo é ilustrado na Figura 5.

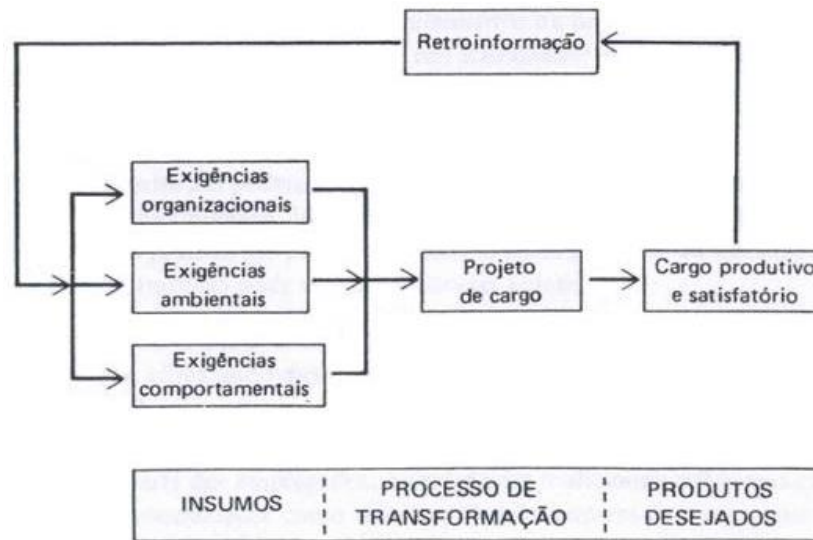


Figura 5: Arcabouço insumo/produto
Fonte: Wether e Davis (1983)

Assim como Hackman e Oldhan (1975), Huse e Cummings (1985) também enfatizam a reestruturação de cargos e ainda mencionam outros fatores que influenciam a qualidade de vida no trabalho. Em sua obra Huse e Cummings (1985) evidenciam pontos de convergência e preocupação sobre os aspectos que trariam ao indivíduo uma melhor QVT, estes pontos são: adequada e satisfatória recompensa; segurança e saúde no trabalho; no desenvolvimento das capacidades humanas; crescimento e segurança profissional; integração social; direitos dos trabalhadores; espaço total de vida no trabalho e fora dele e relevância social.

Santos (2012, p. 29) explicita que a operacionalização deste modelo é referenciada através de quatro aspectos, que são “participação do trabalhador, onde o mesmo é envolvido na tomada de decisão em vários níveis da organização; o projeto do cargo deve atender às necessidades tecnológicas do trabalhador; inovação no sistema de recompensa, proporcionando aos empregados o plano de cargo e salário; melhora no ambiente de trabalho envolve mudanças como flexibilização de horários, modificação do local e de equipamentos de trabalho”.

A ilustração deste modelo pode ser observada na Figura 6, onde é possível verificar a relação existente entre a participação do trabalhador nos programas e soluções organizacionais, o projeto de cargo, a inovação no sistema de recompensa e a melhora no ambiente, que afetam diretamente a produtividade.



Figura 6: Abordagem de Huse e Cummings (1985)
Fonte: Huse e Cummings (1985)

Na opinião de Rodrigues (2011, p. 90), para Huse e Cummings, a qualidade de vida no trabalho está intimamente ligada às pessoas, ao trabalho e à organização e foca “a preocupação com o bem-estar do trabalhador e com a eficácia organizacional e a participação dos trabalhadores nas decisões e problemas do trabalho”.

As definições de Werther e Davis (1983) e Hackman e Oldhan (1975) apresentam pontos em comum ao valorizar a reformulação de cargos na melhoria de qualidade de vida. Já as definições de Walton (1973), Huse e Cummings (1985) e Nadler e Lawler (1983) enfatizam o ambiente de trabalho como fator fundamental na análise de qualidade de vida no trabalho.

As categorias de Hackman e Oldhan (1975) enfocam a satisfação do trabalhador em relação à produtividade e à eficácia organizacional. Segundo as categorias de Nadler e Lawler (1983), Werther e Davis (1983), o foco está na participação nas decisões da organização e nas tarefas do trabalhador. E, finalmente, as categorias de Walton (1973) e Huse e Cummings (1985) buscam o entendimento dos aspectos humanos em relação às pessoas, ao trabalho e à organização.

Fernandes (1996) desenvolveu um modelo de QVT baseado nos modelos de Walton e Westley. O objetivo do modelo criado por esta autora é mensurar a QVT bem como analisar informações para melhorar a qualidade de vida dos empregados. A classificação proposta neste modelo está dividida em quatro grupos, fatores de natureza econômica, fatores de natureza política, fatores de natureza psicossocial e fatores de natureza logística.

Os fatores de natureza econômica se referem a questões que favoreçam o bem estar dos colaboradores, através da remuneração recebida e do trabalho realizado. Este grupo envolve variáveis como adequação da remuneração em relação ao seu esforço, habilidades, experiência, equidade salarial em relação aos outros funcionários da empresa e aos outros profissionais que atuam na mesma área, entre outros (Santos, 2012).

Os fatores de natureza política englobam as normas e regulamentos que compreendem os direitos e deveres dos trabalhadores, incluindo estabilidade no trabalho e direito de posicionar-se. Já os fatores de natureza psicossocial visam as dimensões que favorecem a autoestima, a auto realização dos colaboradores, por meio de oportunidades de crescimento e possibilidade de carreira na organização (Santos, 2012).

Têm-se, ainda, os fatores de natureza logística que contemplam aspectos físicos e ambientais do trabalho e sua repercussão na vida dos trabalhadores. O material, os equipamentos, as condições de saúde e segurança refletem estes aspectos no local de trabalho (Santos, 2012). Na parte final de seu modelo, Fernandes (1996) apresenta ainda seis fases de implementação de um Programa de QVT que engloba a preparação, a sensibilização, o planejamento, a execução, a apresentação de relatório apreciativo e o plano de ação.

Não utilizando necessariamente o modelo proposto por Eda Fernandes, mas elegendo o mesmo como o mais amplo e capaz de descrever fatores que interferem no ambiente institucional e influenciam na motivação, Rohde (2012) buscou compreender a QVT percebida por docentes do ensino superior na área de Ciências Sociais e Humanas de uma Universidade Federal no interior da Região Sul do Brasil, através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que todos os participantes possuem a mesma percepção sobre o aumento da carga de trabalho que ocorreu, posteriormente, ao processo de qualificação e que eles precisam atender. As exigências ampliam-se para os docentes que desempenham as suas atividades em programas de pós-graduação em relação aos que atuam somente na graduação, e isso parece desencadear uma reação negativa, pois entendem que o ensino está se voltando para outros fins, ou seja, na exigência de publicações para atingir a pontuação estipulada pelo Ministério da Educação.

Segundo Dias (2015), Walton não desenvolveu um instrumento de avaliação, e sim um modelo teórico. E, para o autor, a tradução pioneira do modelo de Walton, dentre as mais

utilizadas no idioma português, é a de autoria de Eda Fernandes. O trabalho desenvolvido por Dias (2015) teve por objetivo avaliar a qualidade de vida no trabalho de docentes do curso de Fisioterapia no município de Goiânia/Goiás. Foi realizado um estudo transversal, com 65 docentes. A conclusão obtida foi que cargos e locais de atuação que promovem maior autonomia, poder de decisão, reconhecimento e posição social, assim como uma autoanálise biopsicossocial positiva em relação à satisfação com a renda e com o trabalho, influenciam diretamente na QVT de docentes de cursos de Fisioterapia.

Pizzio e Klein (2015) analisaram a Qualidade de Vida no Trabalho dos docentes da Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio de um instrumento denominado Avaliação da QVT dos Docentes da UFT, composto por três seções. As duas primeiras trataram da caracterização dos servidores e das atividades dos docentes. A terceira seção inferiu os elementos de Qualidade de Vida no Trabalho por meio de escalas psicométricas de mensuração do tipo *likert* de 10 pontos. O estudo permitiu observar que a expansão da universidade não foi acompanhada de melhorias nas condições de trabalho dos docentes, uma realidade que não é diversa das outras Instituições de Ensino Superior. Com base no estudo, evidenciaram que, de modo geral, a universidade não possui Políticas de Promoção e Suporte à QVT dos servidores e dos docentes, especificamente.

Também elegendo o trabalho de Eda Fernandes como uma tradução fiel ao modelo de Walton, no que se refere ao estudo da QVT e sua relação com o processo ensino-aprendizagem, Lima *et al.*, (2015) analisaram a qualidade de vida dos professores de um curso de Administração de uma faculdade da Serra Gaúcha. Utilizaram entrevistas e observação direta na instituição pesquisada. Os resultados indicaram que existe dificuldade em relação a programas de desenvolvimento pessoal, no entanto, fatores que envolvem relacionamento interpessoal e companheirismo tiveram as maiores médias, podendo-se afirmar que a qualidade de vida no trabalho influencia o processo ensino-aprendizagem.

Após apresentados os modelos mais disseminados na literatura sobre QVT observa-se que a escolha de abordagens, segundo determinado autor, não influenciará no sucesso ou fracasso das ações sobre qualidade de vida no trabalho, visto que todos os autores mencionados possuem uma visão complexa e suficiente para implantação, manutenção e análise das ações voltadas para a qualidade de vida no trabalho (Kurogi, 2008).

Porém, para Mônaco e Guimarães (1999, p. 75), o “Modelo de Walton é o mais amplo, contemplando processos de diagnóstico de Qualidade de Vida no Trabalho, levando em consideração os fatores intra e extra empresa”. Walton (1973) afirmou que os programas de QVT têm como objetivo a criação de uma organização mais humanizada, para que se possa desempenhar um trabalho com mais autonomia e responsabilidade, o trabalhador possua conhecimento de seu desempenho, com tarefas adequadas a seu cargo, que lhe sejam atribuídas variedades de tarefas e seu trabalho seja valorizado juntamente com seu desenvolvimento pessoal.

Nesta pesquisa, sobre percepção de qualidade de vida no trabalho de professores do curso de graduação em Ciências Contábeis, o questionário utilizado foi desenvolvido por Both *et al.*, (2006) e compreende 34 questões, distribuídas nas oito dimensões propostas por Walton. Este modelo foi selecionado por ser o mais difundido na literatura sobre a temática QVT e por ser o mais abrangente, uma vez que possui oito fatores ou indicadores de QVT e esses, por sua vez, são subdivididos ainda em 2 ou até 5 indicadores. Dessa forma, a análise de QVT a partir deste modelo é mais ampla.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do Estudo

Segundo Barros e Lehfeld (2009, p. 29) “a pesquisa é o esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos; mesmo quando situados no contexto do dia a dia do homem”. Ainda para os autores, a pesquisa científica tem por objetivo principal resolver problemas, aos quais se originam de uma investigação, e resultam na utilização de procedimentos científicos.

Resgatando-se o objetivo principal desta pesquisa que é identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, a mesma caracteriza-se, quanto aos objetivos, como descritiva. Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, expõe as características de determinada população ou fenômeno, buscando estabelecer relações entre variáveis e definir sua natureza.

Quanto à abordagem do problema, este estudo possui aspectos quantitativos. A pesquisa quantitativa se caracteriza pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informação quanto no seu tratamento por meio da utilização de técnicas estatísticas simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (Richardson, 2011). Primeiramente efetuou-se uma análise descritiva dos dados de modo geral, buscando associações entre as variáveis estudadas e a variável qualidade de vida no trabalho, em seguida utilizou-se de um modelo de regressão linear para detectar as variáveis que impactam na qualidade de vida no trabalho, e o cálculo da percepção de qualidade de vida no trabalho docente, configurando desta forma a pesquisa como quantitativa.

A estratégia de pesquisa adotada foi o levantamento ou *survey*. Segundo Babbie (1999) a finalidade deste tipo de estudo é examinar uma amostra da população. Quanto ao modelo de *survey* utilizado, esta pesquisa utilizou o interseccional, que se refere à coleta de dados realizada em um único intervalo de tempo, com a recepção das respostas ocorrendo durante um intervalo de dias. No que se refere a amostragem, a mesma foi classificada como não probabilística. Babbie (1999, p. 123) expõe que este tipo de amostragem é utilizado “em situações em que a amostragem probabilística seria dispendiosa demais e/ou quando a representatividade exata não é necessária”. Ainda para a autora, os principais métodos a serem adotados quando utilizada esta tipologia de amostragem são: intencional ou julgamento, amostragem por cotas e amostragem por conveniência. Nesta pesquisa a amostragem é intencional.

Com o intuito de coletar os dados para descrever as características e medir as variáveis propostas, utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário.

3.2 População, Amostra e Coleta de Dados

A população deste estudo compreendeu os professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, na modalidade presencial, de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, localizadas no estado de Minas Gerais. O estado de Minas Gerais foi eleito por abrigar o maior número de universidades públicas do país. São oito as universidades com financiamento público no estado e por ser o segundo estado com o maior número de cursos de graduação presenciais em Ciências Contábeis do Brasil, segundo dados disponíveis no site e-Mec. De acordo com o Censo da Educação Superior (2017) entre 2006 e 2016 houve um

aumento de 62,8% na quantidade de inscrições na graduação, sendo o estado de Minas Gerais o segundo no percentual de IES com alto crescimento (10,81%). Acredita-se que com o aumento no número de estudantes, a qualidade de vida no trabalho dos docentes é impactada de forma negativa, já que salas muito cheias é um problema apontado pela pesquisa de Araújo *et al.*, (2015). Assim, o estado de Minas Gerais foi eleito com o intuito de detectar se os docentes deste estado consideram-se satisfeitos com sua qualidade de vida no trabalho, uma vez que pesquisas semelhantes foram desenvolvidas tendo em seu escopo outros estados brasileiros.

O número de instituições em atividade com curso de graduação em Ciências Contábeis, na modalidade presencial, foi apurado inicialmente por meio do Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior, no ano de 2018. Pela ferramenta de busca no Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior foram identificadas um total de 171 instituições de ensino superior (IES), entre universidades, faculdades e centros universitários, que ofertam o curso de Ciências Contábeis. Foram excluídas 13 IES, todas com ensino privado, uma vez que ao entrar no site das mesmas identificou-se que elas não possuíam o curso de Ciências Contábeis ativo em sua lista de cursos. Sendo assim, a população final de IES estudadas foi de 158. A lista completa com o nome das instituições e os municípios onde estão localizadas está evidenciada no Apêndice A.

O total de professores ativos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis foi obtido através de dados disponibilizados nos sites das instituições, sendo possível, após esta busca, detectar um total de 932 professores. Nas instituições que não divulgavam o quadro docente em seus sites efetuou-se contato telefônico com as mesmas, obtendo para estas um total de 1.294 docentes ativos que lecionam no curso de graduação em Ciências Contábeis. Sendo assim, a população deste estudo totaliza 2.226 docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais.

Os e-mails dos professores ou coordenadores foram coletados no site das IES. Foi necessário entrar na página de todas as instituições listadas com o intuito de efetuar a coleta dos e-mails do corpo docente dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Para as IES que não disponibilizavam os e-mails individuais dos professores, foi enviado ao coordenador do curso, um e-mail com o instrumento de coleta de dados, e solicitado a ele que o repasse aos demais

docentes. Diversas instituições foram contatadas através de ligação telefônica, uma vez que não foi possível detectar em seus sites as informações necessárias para envio do instrumento.

A coleta de dados foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2018. Foram efetuadas 6 tentativas, ao longo deste período, com a solicitação aos docentes que respondessem ao questionário da pesquisa. Ao findar o prazo estabelecido para obtenção das respostas, foram recebidos 236 questionários. A amostra deste estudo compreendeu os 236 docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais. No Quadro 5 pode-se verificar a distribuição destes docentes por categoria administrativa na qual a instituição se enquadra.

Quadro 5: Número de docentes por instituição

Categoria administrativa da IES	Número de Docentes	Percentual
Público	88	37,29%
Privado	148	62,71%
Total	236	100%

Fonte: Dados da Pesquisa

3.3 Instrumento de coleta de dados

O instrumento empregado na coleta de dados foi um questionário. Ele foi elaborado na tese de doutorado de Petroski (2005) com intuito de avaliar a qualidade de vida no trabalho e suas relações com estresse, nível de atividade física e risco coronariano de professores universitários. Após a construção e utilização do questionário em sua tese pesquisadores como Both *et al.*, (2006), Lemos, Nascimento e Borgatto (2007) e Lemos (2007) também o utilizaram em suas pesquisas. Both *et al.*, (2006) teve por objetivo verificar a validade de conteúdo e o nível de fidedignidade da “Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida com Professores de Educação Física do Ensino Médio e Fundamental” concluindo, ao estudar 19 professores mestres e doutores em Educação Física, que, a respeito da fidedignidade do instrumento, os resultados obtidos na pesquisa revelaram níveis aceitáveis de reprodutibilidade e consistência interna, justificando a sua utilização em outras pesquisas com docentes do ensino superior.

A versão do questionário utilizado nesta pesquisa foi a mesma usada por Both *et al.*, (2006), sendo que desde sua criação o instrumento encontra-se escrito em português. Em análise detalhada do instrumento Both *et al.*, (2006) detectou, através do Alfa de Cronbach, que 97,06% das questões obtiveram, no mínimo, nível razoável de consistência interna, sendo que 73,52% foram classificadas como boas e 11,77% foram classificadas como excelentes.

Apenas 2,94% das questões que compõem o instrumento obtiveram a consistência interna classificada como fraca.

O questionário utilizado foi dividido em dois blocos, tendo a primeira parte o objetivo de efetuar um levantamento dos dados sociodemográficos dos docentes. As variáveis descritivas e quantitativas, que abordam o perfil sociodemográfico dos respondentes foram incluídas conforme indicação teórica e percepção da pesquisadora.

- Gênero

É uma variável categórica nominal. Essa variável pretendeu avaliar se existe diferença entre a percepção de qualidade de vida no trabalho entre docentes do gênero masculino e docentes do gênero feminino. Como variável *dummy* assumiu valor '1' se o docente era do gênero feminino e '0' se do gênero masculino (indicações teóricas: Rosa e Nascimento, 2003; Lemos, Nascimento e Borgatto, 2007; Lemos, 2007).

- Faixa Etária

É uma variável categórica ordinal. Pretendeu-se com esta variável detectar se docentes mais velhos apresentam melhor percepção de qualidade de vida no trabalho do que professores mais novos. Utilizou-se uma variável *dummy* para cada faixa etária (indicação teórica: Rosa e Nascimento, 2003; Lemos, 2007).

- Estado civil

Variável categórica nominal. Foi incluída para testar se docentes casados apresentam melhor percepção de qualidade de vida no trabalho que seus colegas solteiros. Como variável *dummy* assumiu valor '1' se o docente era casado e '0' nas demais condições (indicação teórica: Lemos, Nascimento e Borgatto, 2007; Petroski, 2005; Oliveira e Limongi-França, 2005; Lemos, 2007).

- Número de Dependentes

Variável quantitativa discreta. Teve por objetivo detectar se quanto maior o número de dependentes que o docente possui menor sua percepção de satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho. Utilizou-se uma variável *dummy* para cada número de dependentes informado pelo participante.

- Formação Acadêmica

Variável categórica ordinal. Pretendeu avaliar se a formação acadêmica do docente (pós-graduação *lato sensu* ou pós-graduação *stricto sensu*) interfere na percepção de qualidade de vida no trabalho. Como variável *dummy* assumiu o valor '1' se o docente possuía pós-graduação *stricto sensu* e valor '0' se o docente possuía pós-graduação *lato sensu* (indicação teórica: Legnani *et al.*, 2005; Lemos, 2007).

- Categoria Administrativa

Variável categórica nominal. Pretendeu avaliar se a categoria administrativa (público ou privado) interfere na percepção de qualidade de vida no trabalho dos docentes. Como variável *dummy* assumiu os valores '1' quando os docentes estavam vinculados a IES privadas e '0' quando os docentes estavam vinculados a IES públicas (indicação teórica: Stefano *et al.*, 2006; Lemos, 2007; Moreira *et al.*, 2010; Oliveira *et al.*, 2016).

- Carga Horária de Trabalho Semanal na Instituição

Variável categórica nominal. Teve por intuito verificar se a carga horária de trabalho semanal (menos que 40 horas semanais ou dedicação exclusiva) do docente na instituição impacta na sua percepção de qualidade de vida no trabalho. Como variável *dummy* assumiu valor '1' quando o docente estava incluído no regime de dedicação exclusiva e valor '0' caso o docente trabalhasse na instituição por menos de 40 horas semanais.

- Tempo de Docência no Curso de Ciências Contábeis

Variável categórica ordinal. Pretendeu avaliar se o tempo de docência no curso de Ciências Contábeis, dividido segundo as etapas do ciclo de desenvolvimento profissional de Huberman

(2000), interfere na percepção de qualidade de vida no trabalho e, ainda, se docentes em início de carreira apresentam melhor percepção de qualidade de vida no trabalho que seus colegas em final de carreira. Foi uma variável *dummy* para cada etapa do ciclo de desenvolvimento profissional.

- Atuação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Variável categórica nominal. Teve por intuito verificar se docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* apresentam menor percepção de qualidade de vida no trabalho que seus colegas que não atuam. Como variável *dummy* assumiu valor ‘1’ caso o docente atuasse na pós-graduação *stricto sensu* e valor ‘0’ caso o docente não atuasse na pós-graduação *stricto sensu* (indicação teórica: Petroski, 2005; Lemos, 2007).

- Exercício de outra Função Remunerada

Variável categórica nominal. Teve por intuito verificar se o exercício de outra função remunerada impacta de forma negativa na percepção de qualidade de vida no trabalho dos docentes. Como variável *dummy* assumiu valor ‘1’ caso o docente exercesse outra função além da docência e valor ‘0’ caso o docente se dedicasse exclusivamente a atividade docente.

3.3.1 Percepção de Qualidade de Vida no Trabalho

Com o segundo bloco do questionário foi possível avaliar a percepção do professor sobre sua qualidade de vida no trabalho. Para tanto foi utilizada a Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores de Educação Física (QVT-PEF). Ressalta-se que o fato de a escala ter sido construída voltada para o curso de Educação Física não foi empecilho para sua utilização no curso de Ciências Contábeis, uma vez que foram feitas alterações apenas na parte inicial do questionário, que se refere exclusivamente aos dados sociodemográficos dos professores.

O QVT-PEF (Anexo I) é composto por 34 questões, distribuídas em oito dimensões, que avaliam Remuneração e Compensação (D1), Condições de Trabalho (D2), Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas (D3), Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança (D4), Integração Social na Organização do Trabalho (D5),

Constitucionalismo na Organização de Trabalho (D6), Trabalho e Espaço Total de Vida (D7) e Relevância Social da Vida no Trabalho (D8).

Para cada uma das dimensões, é a seguinte a divisão das questões: D1 composta por três questões (as de número 1, 19 e 26); D2, integrada por cinco questões (números 2, 10, 14, 18 e 34); D3, composta por sete questões (números 3, 9, 12, 15, 24, 27 e 33); D4, integrada por quatro questões (números 4, 11, 29 e 32); D5, composta por seis questões (números 5, 8, 20, 23, 28 e 31); D6, com quatro questões (números 6, 16, 25 e 30); D7, integrada por duas questões (números 7 e 21) e D8, composta por três questões (números 13, 17 e 22).

Na aplicação do QVT-PEF, os sujeitos foram solicitados a se posicionarem sobre o grau de concordância ou discordância relativos a cada uma das 34 questões, numa escala do tipo *Likert* com sete pontos (1= discordo totalmente, 2= discordo bastante, 3= discordo um pouco, 4= não concordo nem discordo, 5= concordo um pouco, 6= concordo bastante e 7= concordo totalmente). Os pontos 1, 2 e 3 da escala mensuram aspectos negativos e os pontos 5, 6 e 7 da escala os aspectos positivos (Petroski, 2005; Lemos, 2007).

Para atender ao segundo objetivo específico do estudo, analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho (Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para o Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho, Constitucionalismo na Organização do Trabalho, o Trabalho e o Espaço Total da Vida, Relevância Social da Vida no Trabalho), de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, efetuou-se a classificação dos respondentes em insatisfeitos, indecisos e satisfeitos, a depender do número de questões que cada dimensão possuía.

Para que referida classificação fosse possível calculou-se a média das respostas assinaladas na escala para cada uma das oito dimensões, sempre apresentando como denominador do cálculo o número de questões de cada dimensão. Após o cálculo das médias os docentes que apresentaram pontuação equivalente a 1, 2 ou 3 foram classificados como insatisfeitos, aqueles que obtiveram pontuação igual a 4 foram classificados como indecisos, e os docentes que obtiveram pontuação equivalente a 5, 6 ou 7 foram classificados como satisfeitos.

Com vistas a atender ao terceiro objetivo específico proposto pelo estudo de analisar os determinantes da qualidade de vida no trabalho utilizou-se um modelo de regressão linear em que a variável dependente foi a percepção de qualidade de vida no trabalho e as independentes as variáveis apresentadas no Quadro 6. A variável dependente percepção de qualidade de vida no trabalho utilizada foi a pontuação média obtida pelo respondente em cada uma das 34 questões que compõem o questionário.

Quadro 6: Descrição das variáveis e categorias adotadas para análise dos dados

Variável Dependente	Descrição	
Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)	Valor numérico referente à média das questões assinaladas na escala, variando de 1 a 7	
Variáveis Independentes	Descrição	Motivo de Influência na Variável Dependente
Gênero	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' para docentes do gênero feminino e '0' para docentes do gênero masculino	O gênero feminino têm apresentado menores índices de satisfação tanto no âmbito organizacional com maiores níveis de insatisfação quanto a salários, oportunidades de crescimento profissional, critérios de recrutamento e seleção e possibilidade de participação em comitês, quanto no âmbito da carreira docente evidenciando existir um descontentamento geral em relação aos baixos salários, condições de materiais e equipamentos, principalmente observados em docentes do sexo feminino.
FE_≤ 29anos	Sem <i>Dummy</i> , grupo de controle	Segundo García, Ruíz, Roche e García (2013) é notadamente díspar a influência da idade na qualidade de vida no trabalho, sendo que docentes com idade mais elevada apresentam maior satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho do que seus colegas mais novos
FE_30a39anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' se o docente tinha idade entre 30 e 39 anos e '0' para os demais casos	
FE_40a49anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' se o docente tinha idade entre 40 e 49 anos e '0' para os demais casos	
FE_≥50anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' se o docente tinha idade superior a 50 anos e '0' para os demais casos	
Estado civil (EC)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' se o docente fosse casado e '0' caso se enquadrasse em outro estado civil	Em pesquisas realizadas por Koetz, Rempel e Périco (2013); Lago, Cunha & Borges (2015) e Souto (2016) docentes casados apresentaram maior nível de satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho, uma vez que professores casados e, supostamente, com rotina familiar já estabelecida podem adotar comportamentos mais saudáveis em comparação aos colegas de mesma profissão que não têm companheiro.
NDepen_0	Variável <i>Dummy</i> que assumiu	O número de dependentes gera

	valor de: “1” se o docente não possuíse dependentes e “0” para os demais casos	alterações no dia-a-dia do trabalhador, uma vez que este profissional além de exercer suas atividades laborais e pessoais deve despender tempo ao cuidado e acompanhamento da rotina destes dependentes.
NDepen_1	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: “1” se o docente possuíse 1 dependente e “0” para os demais casos	
NDepen_2	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: “1” se o docente possuíse 2 dependentes e “0” para os demais casos	
NDepen_3	Sem <i>Dummy</i> , grupo de controle	
Formação Acadêmica (FA)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente possuíse pós-graduação <i>lato sensu</i> e ‘0’ caso possuíse pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Professores com grau de doutores podem apresentar até três vezes mais risco de exaustão emocional (Ramírez <i>et al.</i> , 2014). Koetz <i>et al.</i> , (2011; 2013) notaram que a qualidade de vida no trabalho foi ligeiramente maior, mas não significativamente, entre professores mestres e doutores em comparação aos especialistas.
Categoria Administrativa (CatADM)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente estivesse vinculado a IES com ensino privado e ‘0’ caso estivesse vinculado a IES com ensino público	Marques e Paiva (1999) e Silva (2001), ao compararem a QVT de docentes provenientes de IES públicas e privadas, demonstram que os docentes de IES privadas apresentam um grau de satisfação em relação a indicadores de QVT superior aos das IES públicas. Em relação aos aspectos organizacionais, observa-se que, em termos gerais, os professores de IES públicas apresentaram médias superiores de satisfação comparativamente à docentes de IES privadas (Pereira, 2006).
Carga horária de trabalho semanal na instituição (Car_H)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente se enquadrasse no regime de dedicação exclusiva e ‘0’ caso o docente trabalhasse menos de 40 horas semanais na IES	Rêgo e Oliveira (2017) constataram que a carga horária e a rede de ensino foram as variáveis que demonstraram importância relevante nas análises de qualidade de vida, ficando evidente que a Qualidade de Vida diminui na medida em que aumenta a carga horária trabalhada.
TD_1a3anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente estivesse na fase de entrada do CDP e ‘0’ para os demais casos	Souto <i>et al.</i> , (2014) detectaram uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de docência e a qualidade de vida no trabalho, detectando que professores com menos tempo de docência apresentam maior qualidade de vida.
TD_4a6anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente estivesse na fase de estabilização do CDP e ‘0’ para os demais casos	
TD_7a25anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente estivesse na fase de diversificação do CDP e ‘0’ para os demais casos	
TD_25a35anos	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: ‘1’ caso o docente estivesse na fase de serenidade do	

	CDP e '0' para os demais casos	
TD_35a40anos	Sem <i>Dummy</i> , grupo de controle	
Atuação na pós-graduação <i>stricto sensu</i> (Pós_SS)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' caso o docente atuasse na pós-graduação <i>stricto sensu</i> e '0' caso o docente não atuasse na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Professores que atuam na pós-graduação <i>stricto sensu</i> além de se preocuparem com a formação de alunos de graduação também são mais exigidos pela CAPES no que se refere a produtividade, afirmando existir constrangimentos referentes às condições de trabalho, devido ao ambiente de cobrança, e uma indução ao produtivismo acadêmico (Bianchetti & Machado, 2009; Silva & Silva Júnior, 2010; Bianchetti, 2011; Silva Júnior, Ferreira & Kato, 2012).
Exercício de outra função remunerada (OFR)	Variável <i>Dummy</i> que assumiu valor de: '1' caso o docente exercesse outra função além da docência e '0' caso o docente se dedicasse exclusivamente à atividade docente	O maior envolvimento do docente no ambiente de trabalho, seja pela resolução dos problemas da instituição, seja pela maior intimidade intrapessoal na unidade escolar, podem auxiliar no surgimento do estresse nos docentes, ou seja, o pluriemprego interfere de forma positiva no controle do estresse (Danylchuk, 1993; Molina Neto, 1998).

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: FE – Faixa Etária; NDepen – Número de Dependentes; TD – Tempo de Docência no curso de Ciências Contábeis

Utilizou-se o *software STATA12*[®] para efetuar as estimações. Para as análises considerou-se o nível de significância de 10%. Segundo Loureiro e Gameiro (2011) diferentemente das ciências exatas, os estudos relacionados com as ciências sociais precisam de mais flexibilidade nos critérios de aceitabilidade de significância estatística, sendo comum nas áreas das ciências sociais a aceitação do nível de significância de até 10%. O modelo final utilizado foi estimado por intermédio da técnica *Stepwise Backward*. Segundo Abbad (2007, p. 23), nessa técnica de regressão múltipla “os preditores são incluídos de uma só vez na equação, e depois são retirados, um a um, até que se identifiquem os melhores preditores”, ou seja, com ela forma-se a melhor combinação possível das variáveis.

3.4 Hipóteses

Com base na revisão de literatura, hipóteses foram levantadas. Elas foram testadas para se chegar a resposta da questão de pesquisa e dos objetivos específicos apresentados.

A qualidade de vida no trabalho pode apresentar variação quanto ao gênero. O gênero feminino têm apresentado menores índices de satisfação tanto no âmbito organizacional

(Timossi, Francisco, Santos Junior & Xavier, 2010; Catho, 2015; Melo, 2015; Puff, 2015 e Ceribeli, Ceribeli & Ferreira, 2016) com maiores níveis de insatisfação quanto a salários, oportunidades de crescimento profissional, critérios de recrutamento e seleção e possibilidade de participação em comitês, quanto no âmbito da carreira docente (Tang & Tapade, 1999; Petroski, 2005; Lemos, Nascimento & Both, 2006; Pinho, Ferreira & Pina, 2017). Evidencia existir um descontentamento geral em relação aos baixos salários, condições de materiais e equipamentos, principalmente observados em docentes do sexo feminino. Assim, esta pesquisa buscou verificar se os professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais do gênero feminino estão mais insatisfeitos quanto a sua qualidade de vida no trabalho do que seus colegas do gênero masculino. Para tanto foi estabelecida a seguinte hipótese:

H₁: Docentes do gênero feminino dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais apresentam menores índices de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparadas com docentes do gênero masculino.

No que se refere a influência da idade, segundo García, Ruíz, Roche e García (2013) é notadamente díspar sua influência na qualidade de vida no trabalho. Porém, não há consenso com relação à satisfação aumentar com a idade (López, Bernal & Cánovas, 2001; Herrera & Manrique, 2008; Carrilo, 2011; López *et al.*, 2011). Para outros, não há relação alguma entre ambas as variáveis (Ruzafa, Madrigal, Velandrino & López, 2008; García, Moro & Medina, 2010) ou, ainda, a satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho diminui com a idade (Tapia, Ramírez & Islas, 2009; Bustos & Carrizosa, 2010). Desta forma, esta pesquisa buscou verificar se os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis mais velhos apresentam maior satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho do que seus colegas mais novos. Para tanto foi estabelecida a seguinte hipótese:

H₂: Docentes mais velhos apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes mais novos.

A variável estado civil foi incluída com intuito de verificar se os professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis casados estão mais satisfeitos quanto sua qualidade de vida no trabalho que seus colegas solteiros. Em pesquisas realizadas por Koetz, Rempel e Périco (2013); Lago, Cunha e Borges (2015) e Souto *et al.*, (2016) docentes casados apresentaram maior nível de satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho, uma vez que professores casados e, supostamente, com rotina familiar já estabelecida podem adotar comportamentos

mais saudáveis em comparação aos colegas de mesma profissão que não têm companheiro. De maneira complementar, Leung, Siu e Spector (2000) verificaram que professores solteiros apresentaram maiores níveis de estresse e mais insatisfação quanto a qualidade de vida no trabalho que professores casados. Para tanto analisou a seguinte hipótese:

H₃: Docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais casados apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não possuem companheiro(a).

A variável formação acadêmica também foi incluída com uma imprecisão de resultados no que se refere a sua influência na qualidade de vida no trabalho. Professores com grau de doutores podem apresentar até três vezes mais risco de exaustão emocional (Ramírez *et al.*, 2014), estudos prévios evidenciam uma associação da exaustão emocional com o grau acadêmico (Sousa *et al.*, 2010; Ramírez *et al.*, 2014). Todavia, estudos evidenciaram não haver diferenças significativas nas dimensões do esgotamento profissional entre professores não doutores e doutores (Alves, 2017). Koetz (2011) e Koetz, Rempel e Périco (2013) notaram que a qualidade de vida no trabalho foi ligeiramente maior, mas não significativamente, entre professores mestres e doutores em comparação aos especialistas. Desta forma, esta pesquisa buscou verificar se os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que possuem titulação de mestres ou doutores apresentam maior satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com os docentes com titulação de especialistas. Para tanto foi estabelecida a seguinte hipótese:

H₄: Docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais com titulação de mestres ou doutores apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que possuem titulação de especialistas.

No que se refere a variável categoria administrativa investigações desenvolvidas por Marques e Paiva (1999) e Silva (2001), comparando a QVT de docentes provenientes de IES públicas e privadas, demonstram que os docentes de IES privadas apresentam um grau de satisfação em relação a indicadores de QVT superior aos das IES públicas. Em relação aos aspectos organizacionais, observa-se que, em termos gerais, os professores de IES públicas apresentaram médias superiores de satisfação comparativamente aos docentes de IES privadas (Pereira, 2006). Diante desta indefinição entre os resultados encontrados este estudo buscou

verificar se os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais vinculados a IES públicas apresentam maior satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes vinculados a IES privadas. Para tanto foi estabelecida a seguinte hipótese:

H₅: Docentes vinculados a IES públicas que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes vinculados a IES privadas.

A carga horária de trabalho semanal do docente na IES é uma variável proposta por este estudo. Em pesquisa desenvolvida por Santos e Americano (2010) em uma IES localizada em São Paulo constataram que 92% dos docentes vinculados a instituição entendem que a dedicação exclusiva somente à instituição, por estarem afastados de sua área profissional no mercado de trabalho, é um fator prejudicial, causando stress. Ao estudar os professores de educação básica do município de Florianópolis, Pereira, Teixeira, Andrade e Silva-Lopes (2013) constataram que os professores com maior carga horária semanal de trabalho apresentaram menores índices de qualidade de vida em todos os domínios investigados. De maneira complementar, Rêgo e Oliveira (2017) constataram que a carga horária e a rede de ensino foram as variáveis que demonstraram importância relevante nas análises de qualidade de vida, ficando evidente que a Qualidade de Vida diminui na medida em que aumenta a carga horária trabalhada. Diante dos estudos apresentados, esta pesquisa estabeleceu a seguinte hipótese:

H₆: Docentes enquadrados no regime de dedicação exclusiva que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam maior insatisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais.

Quanto a variável tempo de docência no curso de Ciências Contábeis, esta foi dividida segundo as etapas do ciclo de desenvolvimento profissional propostas por Huberman (2000), sendo que autores como Ryan (1979), Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978), Taylor e Dale (1971), Lademann e Lietzke (1977) e Veenman (1984) situam o início da carreira como a fase mais problemática a ser enfrentada pelo docente, geralmente quando professores iniciantes são colocados para ministrar grande quantidade de aulas ou para ministrar aulas mais difíceis para turmas com maiores níveis de dificuldade, ou, ainda, quando são

designados para ministrar disciplinas para as quais, além de não possuírem conhecimento suficiente, não são devidamente treinados. De maneira contrária, Souto *et al.*, (2014) detectaram uma associação estatisticamente significativa entre o tempo de docência e a qualidade de vida no trabalho, detectando que professores com menos tempo de docência apresentam maior qualidade de vida. Seguindo a mesma linha da maioria dos trabalhos encontrados este estudo estabeleceu a seguinte hipótese:

H7: Docentes com maior tempo de docência no curso de graduação em Ciências Contábeis apresentam melhor percepção de sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com professores em início de carreira.

A variável atuação na pós-graduação *stricto sensu* foi incluída com o intuito de detectar se os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que também atuam na pós-graduação *stricto sensu* apresentam percepção mais insatisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não atuam na pós-graduação. Professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* além de se preocuparem com a formação de alunos de graduação também são mais exigidos pela CAPES no que se refere à produtividade, afirmando existir constrangimentos referentes às condições de trabalho, devido ao ambiente de cobrança, e uma indução ao produtivismo acadêmico (Bianchetti & Machado, 2009; Silva & Silva Júnior, 2010; Bianchetti, 2011; Silva Júnior, Ferreira & Kato, 2012). Para tanto foi estabelecida a seguinte hipótese:

H8: Docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que também atuam na pós-graduação *stricto sensu* apresentam percepção mais insatisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não atuam na pós-graduação.

3.5 Técnicas estatísticas para análise dos dados

Para atender aos objetivos propostos e testar as hipóteses deste estudo, técnicas estatísticas foram empregadas buscando extrair significado das respostas obtidas nos questionários. Para análise e interpretação dos resultados foram empregadas as seguintes técnicas: medidas de tendência central (como média, mediana), medidas de dispersão (por exemplo, desvio padrão), dentro outras (Coeficiente de correlação de Pearson, Alfa de Cronbach e Regressão Linear Múltipla).

Primeiramente, para execução dos testes estatísticos fez-se necessário verificar a normalidade da variável QVT, pois, caso ela não apresentasse distribuição assumidamente normal deveria-se optar pela utilização de testes não paramétricos. As demais variáveis, devido ao carácter binário assumido pelas mesmas, não seguem distribuição normal (Gujarati & Porter, 2011). Sendo assim, a normalidade da variável QVT foi testada com a utilização do teste de normalidade de Shapiro-Francia. Após o teste de normalidade, foram executados os procedimentos descritos a seguir.

Efetuuou-se um delineamento correlacional entre as variáveis. Segundo Baptista e Campos (2007) este delineamento deve ser utilizado quando se pretende entender como e de que forma duas variáveis estão relacionadas, ou seja, têm por objetivo avaliar a relação entre dois ou mais conceitos ou variáveis (Sampieri *et al.*, 2006). Sendo assim, além das medidas de tendência e dispersão citadas, outro método que foi utilizado na análise foi o coeficiente de correlação. Foram efetuados os testes de associação descritos no Quadro 7.

Quadro 7: Divisão das análises de correlação entre as variáveis

Correlações		
QVT	vs	Gênero
QVT	vs	Faixa Etária até 29 anos
QVT	vs	Faixa Etária de 30 a 39 anos
QVT	vs	Faixa Etária de 40 a 49 anos
QVT	vs	Faixa Etária acima de 50 anos
QVT	vs	Estado Civil
QVT	vs	Número de Dependentes
QVT	vs	Formação Acadêmica
QVT	vs	Categoria Administrativa
QVT	vs	Carga Horária Trabalho Semanal
QVT	vs	Entrada
QVT	vs	Estabilização
QVT	vs	Diversificação
QVT	vs	Serenidade
QVT	vs	Desinvestimento
QVT	vs	Atuação na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
QVT	vs	Outra atividade remunerada

Fonte: Elaborado pela autora

O Coeficiente de correlação de Pearson, foi utilizado quando as variáveis apresentaram distribuição normal e o Coeficiente de correlação de postos de *Spearman*, quando as variáveis não apresentaram distribuição normal. Quanto à análise, considerou-se que a correlação era estatisticamente significativa quando $p\text{-valor} < 0,1$ e quanto mais próximo de ‘1’ ou ‘-1’ melhor foi considerado o ajuste correlacional (Sampieri *et al.*, 2006).

Para a análise da diferença de médias os grupos foram divididos. Esta análise foi efetuada para atender ao objetivo geral deste estudo que consistiu em identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional. A divisão das análises de diferença de média estão expostas no Quadro 8.

Quadro 8: Divisão das análises de diferença de média

Comparações		
Masculino	vs	Feminino
Estado civil casado	vs	Demais estados civis
Faixa Etária até 29 anos	vs	Faixa Etária de 30 a 39 anos
Faixa Etária até 29 anos	vs	Faixa Etária de 40 a 49 anos
Faixa Etária até 29 anos	vs	Faixa Etária acima de 50 anos
Faixa Etária de 30 a 39 anos	vs	Faixa Etária de 40 a 49 anos
Faixa Etária de 30 a 39 anos	vs	Faixa Etária acima de 50 anos
Faixa Etária de 40 a 49 anos	vs	Faixa Etária acima de 50 anos
Nenhum Dependente	vs	Um Dependente
Nenhum Dependente	vs	Dois Dependentes
Nenhum Dependente	vs	Três ou mais Dependentes
Um Dependente	vs	Dois Dependentes
Um Dependente	vs	Três ou mais Dependentes
Dois Dependentes	vs	Três ou mais Dependentes
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	vs	Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Categoria Administrativa Pública	vs	Categoria Administrativa Privada
Dedicação Exclusiva	vs	Carga Horária inferior a 40 horas semanais
Entrada	vs	Estabilização
Entrada	vs	Diversificação
Entrada	vs	Serenidade
Entrada	vs	Desinvestimento
Estabilização	vs	Diversificação
Estabilização	vs	Serenidade
Estabilização	vs	Desinvestimento
Diversificação	vs	Serenidade
Diversificação	vs	Desinvestimento
Serenidade	vs	Desinvestimento
Atuam na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	vs	Não atuam na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Possuem outra atividade remunerada	vs	Não possuem outra atividade remunerada

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa maneira foram aplicados testes de médias para cada uma das variáveis, sendo que, naquelas que apresentaram mais de dois grupos foram efetuados testes de dois em dois grupos, a fim de verificar a existência de diferença estatisticamente significativa entre as médias de cada grupo. Para as variáveis que apresentaram distribuição normal foi aplicado o Test *t-student* e quando a variável não apresentava distribuição normal aplicou-se o teste de *Ranksom*.

A confiabilidade dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foi testada através do Alfa de Cronbach. Inicialmente introduzido por Cronbach (1951) ele é uma ferramenta que julga a

confiabilidade de um questionário (Hora, Monteiro, & Arica, 2010). Sendo assim, o Alfa de Cronbach, segundo Hair, Black, Babin, Anderson e Tatham (2009) é o coeficiente de confiabilidade mais utilizado para avaliar a consistência de questionários.

Além disso, para atender ao terceiro objetivo específico proposto pela pesquisa, de analisar os determinantes da qualidade de vida no trabalho, foi estimado um modelo de Regressão Linear Múltipla, com as variáveis descritas na seção 3.3.1. A variável dependente foi a qualidade de vida no trabalho. As variáveis explicativas foram: gênero, faixa etária, estado civil, número de dependentes, formação acadêmica, categoria administrativa da IES, carga horária de trabalho semanal na instituição, tempo de docência no curso de Ciências Contábeis, atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercício de outra função remunerada. O modelo é apresentado no Quadro 9.

Quadro 9: Modelo de regressão Linear da QVT

$$\begin{aligned} \text{QVT} = & \alpha_1 + \beta_1(\text{Dummy}_{\text{Genero}}) + \beta_2(\text{Dummy}_{\text{FE}}) + \beta_3(\text{Dummy}_{\text{EC}}) + \beta_4(\text{Dummy}_{\text{N_Depen}}) + \\ & \beta_5(\text{Dummy}_{\text{FA}}) + \beta_6(\text{Dummy}_{\text{Cat_Adm}}) + \beta_7(\text{Dummy}_{\text{Carg_H}}) + \beta_8(\text{Dummy}_{\text{TD}}) + \\ & \beta_9(\text{Dummy}_{\text{Pos_SS}}) + \beta_{10}(\text{Dummy}_{\text{OFR}}) \end{aligned}$$

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda: *Dummy*_{FE} – *Dummy* Faixa Etária; *Dummy*_{EC} – *Dummy* Estado Civil; *Dummy*_{N_Depen} – *Dummy* Número de Dependentes; *Dummy*_{FA} – *Dummy* Formação Acadêmica; *Dummy*_{Cat_Adm} – *Dummy* Categoria Administrativa; *Dummy*_{Carg_H} – *Dummy* Carga Horária de Trabalho Semanal na Instituição; *Dummy*_{TD} – *Dummy* Tempo de Docência no Curso de Ciências Contábeis; *Dummy*_{Pos_SS} – *Dummy* Atuação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*; *Dummy*_{OFR} – *Dummy* Exercício de outra Função Remunerada.

O modelo final utilizado foi gerado pelo *stepwise*. Vários testes de validação foram aplicados no modelo final estimado. O teste do Fator de Inflação da Variância (VIF) foi aplicado para analisar a multicolinearidade. O teste Doornik e Hansen foi utilizado para testar a normalidade dos resíduos. Também foi testada a correlação do erro com as variáveis. O teste RESET de Ramsey foi feito para verificar problemas na forma funcional do modelo. Por fim, testou-se a heterocedasticidade por meio do teste de Breusch-Pagan / CookWeisberg. Apresenta-se, na Figura 7, o desenho da pesquisa.

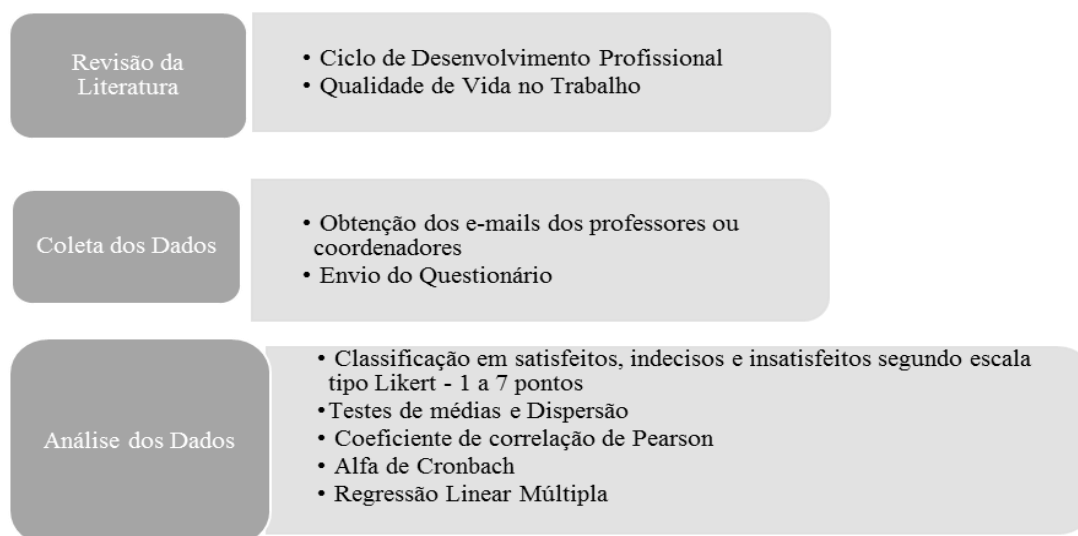


Figura 7: Desenho da Pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizou-se os softwares *Microsoft Excel* e *STATA12*[®] para efetuar os referidos cálculos. Para as análises considerou-se o nível de significância de 10%.

3.6 Avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG é denominado COEP. É um órgão institucional que visa proteger o bem-estar dos indivíduos que são solicitados a participarem de pesquisas realizadas no âmbito da universidade (COEP, 2018).

A análise ética efetuada pelo COEP vai além dos possíveis riscos que alguém possa correr por participar da pesquisa, pois o referido comitê utiliza diversas diretrizes as quais constam com várias Resoluções do Comitê Nacional de Ética (CNS). A Resolução 510 (2016) “dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana”.

Na referida resolução são evidenciados os documentos necessários para aprovação do projeto de pesquisa no COEP, sendo estes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Assentimento Livre e Esclarecido - Carta de Anuência e o Parecer Consubstanciado. O TCLE é o documento que garante ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos. Deve ser redigido em forma de convite e conter o número de telefone e endereço para contato com o pesquisador. A carta de anuência é enviada para cada IES participante da pesquisa garantindo o cumprimento, por parte do pesquisador, dos objetivos e metodologia propostos no estudo.

Assim, no dia 21 de agosto de 2018 o projeto de pesquisa relacionado à dissertação foi enviado ao CEP, que emitiu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 96425918.4.0000.5149. No dia 19 de setembro de 2018 o CEP aprovou o projeto, com todas as etapas metodológicas da pesquisa.

De acordo com o parecer consubstanciado do CEP, o tema da pesquisa é relevante seja do ponto de vista social – individual e na dimensão do contingente docente em Ciências Contábeis -, quanto academicamente ao se propor uma compreensão conceitual metodologicamente qualificada dos elementos que podem determinar as condições que delimitam a qualidade de vida e a qualidade de vida no trabalho docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Características da Amostra

Este tópico visa atender ao primeiro objetivo específico do estudo de apresentar um perfil sociodemográfico dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional. Participaram do estudo, professores do curso de Graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais. A amostra totalizou 236 docentes, distribuídos de acordo com os Ciclos de Desenvolvimento Profissional (Tabela 1).

Tabela 1: Frequência dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com os CDP

Ciclos de Desenvolvimento Profissional	Número Docentes	%
Entrada (1 a 3 anos de docência)	39	16,52
Estabilização (4 a 6 anos de docência)	56	23,73
Diversificação (7 a 25 anos de docência)	119	50,42
Serenidade/Distanciamento Afetivo (25 a 35 anos de docência)	12	5,08
Desinvestimento (35 a 40 anos de docência)	10	4,25
TOTAL	236	100

Fonte: Dados da Pesquisa

No que se refere aos ciclos de desenvolvimento profissional (CDP), a maioria dos professores da amostra encontram-se nas fases de diversificação (50,42%) e estabilização (23,73%). Em relação à primeira fase do CDP, ou seja, a fase de entrada na carreira que é considerada a fase do entusiasmo pois o professor, em início de carreira, faz grandes descobertas diante do novo mundo que se descortina (Huberman 2000), foi composta por 39 docentes que responderam ao instrumento de coleta de dados, representando 16,52% da amostra. A Tabela 2 apresenta a descrição das características dos respondentes.

Tabela 2: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de entrada (1 a 3 anos de docência)

Variáveis	Fase de Entrada (1 a 3 anos de docência)
Gênero	
Masculino	25 (64,1)
Feminino	14 (35,9)
Faixa Etária	
Até 29	8 (20,5)
30 – 39	17 (43,6)
40 – 49	11 (28,2)
≥ 50	3 (7,7)
Estado Civil	
Outros	15 (38,4)
Casado	24 (61,6)
Número de Dependentes	
0	19 (48,7)
1	8 (20,5)
2	7 (17,9)
> 2	5 (12,9)
Formação Acadêmica	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	15 (38,5)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	24 (61,5)
Categoria Administrativa	
Público	11 (28,2)
Privado	28 (71,8)
Carga Horária	
< 40 horas	27 (69,2)
40 horas	12 (30,8)
Atuação na Pós-Graduação Stricto Sensu	
Não	34 (87,2)
Sim	5 (12,8)
Exercício de outra Função Remunerada	
Não exerce	11 (28,2)
Exerce	28 (71,8)
TOTAL	39 (16,52)

Fonte: Dados da Pesquisa

Assim, um perfil dos professores que se encontram na primeira fase do ciclo de desenvolvimento profissional, que compuseram a amostra, pode ser traçado com as seguintes características: majoritariamente do gênero masculino, faixa etária entre 30 e 39 anos, casados, sem dependentes, com titulação de mestres ou doutores, vinculados à instituições de iniciativa privada, com carga horária de trabalho semanal inferior a 40 horas, não atuando na pós-graduação *stricto sensu* e exercendo outra função remunerada além da docência.

Nota-se que é superior o número de docentes do gênero masculino nesta primeira etapa do CDP. Algumas pesquisas recentes evidenciaram que embora o gênero masculino seja predominante, é crescente o ingresso de mulheres nas fases iniciais da vida profissional docente em Contabilidade (Lima *et al.*, 2015, Araújo *et al.*, 2015, Araújo, Miranda & Pereira, 2017 e Silva, 2019), o que contraria os achados desta pesquisa. Há evidências de que os resultados encontrados podem ser explicados pela faixa etária a qual o docente em início de

carreira se encontra, uma vez que foi detectado a presença de professores mais experientes, entre 30 e 49 anos, nesta fase inicial do CDP. Ou seja, nesta amostra particular, nota-se um ingresso superior na carreira acadêmica em Contabilidade de professores do gênero masculino e mais experientes com relação a idade.

A segunda fase do CDP se refere à fase de estabilização, é a fase na qual o docente adquire estabilidade profissional, tem mais responsabilidade e maior segurança em relação à profissão escolhida (Huberman, 2000), sendo representada nesta pesquisa por 56 docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, com representatividade equivalente a 23,73% da amostra. As características destes docentes estão evidenciadas na Tabela 3.

Tabela 3: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de estabilização (4 a 6 anos de docência)

Variáveis	Fase de Estabilização (4 a 6 anos de docência)
Gênero	
Masculino	29 (51,8)
Feminino	27 (48,2)
Faixa Etária	
Até 29	4 (7,1)
30 – 39	28 (50,0)
40 – 49	21 (37,5)
≥ 50	3 (5,4)
Estado Civil	
Outros	21 (37,5)
Casado	35 (62,5)
Número de Dependentes	
0	24 (42,9)
1	15 (26,8)
2	9 (16,0)
> 2	8 (14,3)
Formação Acadêmica	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	12 (21,4)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	44 (78,6)
Categoria Administrativa	
Público	20 (35,7)
Privado	36 (64,3)
Carga Horária	
< 40 horas	29 (51,8)
40 horas	27 (48,2)
Atuação na Pós-Graduação Stricto Sensu	
Não	42 (75,0)
Sim	14 (25,0)
Exercício de outra Função Remunerada	
Não exerce	27 (48,2)
Exerce	29 (51,8)
TOTAL	56(23,7)

Fonte: Dados da Pesquisa

Desta forma, o perfil dos professores que se encontram na segunda fase do ciclo de

desenvolvimento profissional, que compuseram a amostra, é semelhante ao evidenciado na fase anterior, ou seja, integrado majoritariamente por docentes do gênero masculino, com idade entre 30 e 39 anos, casados, sem dependentes, com titulação de mestres ou doutores, vinculados a instituições privadas de ensino, com carga horária de trabalho semanal inferior a 40 horas, não atuantes na pós-graduação *stricto sensu* e exercendo outra atividade remunerada além da docência.

Em análise à terceira fase do CDP, denominada de diversificação, que engloba os docentes com 7 a 25 anos de carreira profissional, fase esta onde o professor analisa sua vida profissional até o momento, suas metas realizadas e aquelas a realizar, questionando todas as alternativas que possui nesse período (Huberman, 2000), detectou-se 119 docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, que responderam ao instrumento de pesquisa, representando 50,42% da amostra. Suas características estão evidenciadas na Tabela 4.

Tabela 4: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de diversificação (7 a 25 anos de docência)

Variáveis	Fase de Diversificação (7 a 25 anos de docência)
Gênero	
Masculino	71 (59,7)
Feminino	48 (40,3)
Faixa Etária	
Até 29	0
30 – 39	35 (29,4)
40 – 49	49 (41,2)
≥ 50	35 (29,4)
Estado Civil	
Outros	34 (28,6)
Casado	85 (71,4)
Número de Dependentes	
0	29 (24,4)
1	31 (26,0)
2	35 (29,4)
> 2	24 (20,2)
Formação Acadêmica	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	21 (17,6)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	98 (82,4)
Categoria Administrativa	
Público	47 (39,5)
Privado	72 (60,5)
Carga Horária	
< 40 horas	60 (50,4)
40 horas	59 (49,6)
Atuação na Pós-Graduação Stricto Sensu	
Não	68 (57,1)
Sim	51 (42,9)
Exercício de outra Função Remunerada	
Não exerce	50 (42,0)
Exerce	69 (58,0)
TOTAL	56(23,7)

O perfil a ser traçado para os docentes desta fase diferencia-se das duas fases anteriores apenas no que se refere à idade dos docentes e ao número de dependentes. Sendo assim, os docentes da fase de diversificação do CDP que compuseram a amostra são majoritariamente do gênero masculino, com idade entre 40 e 49 anos, casados, com 2 dependentes, titulação de mestres ou doutores, vinculados a instituições privadas de ensino superior, com carga horária de trabalho semanal inferior a 40 horas, sem atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercendo outra atividade remunerada além da docência.

A penúltima fase do CDP é a fase de serenidade/distanciamento afetivo e tem duração dos 25 aos 35 anos de docência. Se na fase anterior o professor optou por diversificar, agora ele entra em um processo de serenidade e se na etapa anterior o docente passou pela fase de questionamento, inicia-se, nesse momento, a fase de conservadorismo, e o profissional entra em um colapso de lamentações e resistência a mudanças (Huberman, 2000). Nesta fase estão 12 respondentes, o que representa 5,08% da amostra. Suas características estão evidenciadas na Tabela 5.

Tabela 5: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de serenidade/distanciamento afetivo (25 a 35 anos de docência)

Variáveis	Fase de Serenidade (25 a 35 anos de docência)
Gênero	
Masculino	7 (58,3)
Feminino	5 (41,7)
Faixa Etária	
Até 29	0
30 – 39	0
40 – 49	1 (8,3)
≥ 50	11 (91,7)
Estado Civil	
Outros	1 (8,3)
Casado	11 (91,7)
Número de Dependentes	
0	2 (16,7)
1	5 (41,7)
2	3 (24,9)
> 2	2 (16,7)
Formação Acadêmica	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	3 (25,0)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	9 (75,0)
Categoria Administrativa	
Público	7 (58,3)
Privado	5 (41,7)
Carga Horária	
< 40 horas	5 (41,7)
40 horas	7 (58,3)
Atuação na Pós-Graduação Stricto Sensu	
Não	6 (50,0)
Sim	6 (50,0)
Exercício de outra Função Remunerada	
Não exerce	6 (50,0)
Exerce	6 (50,0)
TOTAL	12 (5,1)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ressalta-se que as duas últimas fases do CDP foram as que apresentaram o menor número de respondentes. Na fase de serenidade/distanciamento afetivo 12 docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis responderam ao instrumento de pesquisa. Nota-se um perfil diferente, em alguns aspectos, dos evidenciados nas fases anteriores para os docentes que compõem a fase de serenidade/distanciamento afetivo. Majoritariamente do gênero masculino, com idade superior a 50 anos, casados, com 1 dependente, titulação de mestres ou doutores, vinculados a instituições de ensino superior públicas e com regime de dedicação exclusiva. No que se refere à atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercício de outra função remunerada detectou-se o mesmo número de docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, 6 professores, e que não atuam, assim como, que não exercem outra atividade remunerada além da docência, 6 docentes, e que exercem.

Por fim a fase do desinvestimento, que tem duração dos 35 aos 40 anos de carreira docente, é

quando os docentes estão no fim da carreira e iniciam o processo de saída da profissão (Huberman, 2000). Esta fase foi a que apresentou o menor número de respostas, sendo que apenas 10 docentes que participaram da pesquisa se enquadram na mesma. Suas características estão evidenciadas na Tabela 6.

Tabela 6: Perfil dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no ciclo de desinvestimento (35 a 40 anos de docência)

Variáveis	Fase de Desinvestimento (35 a 40 anos de docência)
Gênero	
Masculino	8 (80,0)
Feminino	2 (20,0)
Faixa Etária	
Até 29	0
30 – 39	0
40 – 49	0
≥ 50	10 (100)
Estado Civil	
Outros	4 (40,0)
Casado	6 (60,0)
Número de Dependentes	
0	3 (30,0)
1	5 (50,0)
2	2 (20,0)
> 2	0
Formação Acadêmica	
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	2 (20,0)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	8 (80,0)
Categoria Administrativa	
Público	3 (30,0)
Privado	7 (70,0)
Carga Horária	
< 40 horas	2 (20,0)
40 horas	8 (80,0)
Atuação na Pós-Graduação Stricto Sensu	
Não	7 (70,0)
Sim	3 (30,0)
Exercício de outra Função Remunerada	
Não exerce	8 (80,0)
Exerce	2 (20,0)
TOTAL	10(4,3)

Fonte: Dados da Pesquisa

O perfil destes docentes que integram a última fase do CDP e que compuseram a amostra desta pesquisa é bem semelhante ao evidenciado na fase anterior, ou seja, são majoritariamente do gênero masculino, com mais de 50 anos de idade, casados, com apenas 1 dependente, mestres ou doutores, vinculados a instituições de ensino privado, em regime de dedicação exclusiva e não exercem outra atividade remunerada. Sendo assim, verifica-se que nas três primeiras fases do CDP houve um perfil predominante, o que se diferenciou após a quarta fase do CDP.

Após traçar um perfil dos respondentes para cada fase do CDP, observa-se que em todas as fases é majoritário o número de docentes do gênero masculino, o que está em sintonia com outros estudos, que constata a predominância do gênero masculino na área contábil (Araújo *et al.*, 2015, Araújo, Miranda & Pereira, 2017 e Silva, 2019). Quanto a idade dos respondentes, há evidências de que os professores estão entrando mais tarde na docência, uma vez que são apenas 12 docentes com idade inferior a 29 anos pertencentes às duas primeiras fases do CDP e, 77 os que possuem idade entre 30 e 49 anos, também pertencentes as fases iniciais da carreira acadêmica. Este resultado pode estar relacionado com a formação acadêmica do docente, uma vez que é crescente a exigência das IES por profissionais com pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim, a capacitação destes profissionais é importante antes do seu ingresso na carreira acadêmica. Resultado este que pode ser confirmado através do número superior de professores com pós-graduação *stricto sensu* em todas as fases do CDP, sendo que nas fases iniciais da carreira o número de docentes com titulação de mestres ou doutores é superior a 60%.

Outro aspecto a ser destacado no perfil sociodemográfico dos respondentes refere-se a categoria administrativa das IES nas quais os docentes estão vinculados. Nota-se que no decorrer das fases do CDP, apesar da característica predominante dos docentes ser sua vinculação com IES de ensino privado, é ascendente o ingresso destes profissionais em IES públicas. Na fase de entrada detectou-se que 28,2% dos docentes estavam vinculados a IES públicas, aumentando para 35,7% na fase de estabilização, 39,5% na fase de diversificação e 58,3% na fase de serenidade, demonstrando assim indícios de que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis com o passar dos anos de docência estão mais preocupados com a estabilidade proporcionada pelo serviço público do que com os pretensos salários mais atrativos da iniciativa privada, resultados que corroboram com os achados de Cunha (2007) e Silva (2019).

Observa-se que no início da carreira, no ciclo de entrada, 69,2% dos docentes tem carga horária semanal inferior a 40 horas e 71,8% exercem outra função remunerada. Nos dois ciclos seguintes, estabilização e diversificação, a maioria dos docentes continuam com carga horária semanal inferior a 40 horas e exercendo outra atividade remunerada, mas em percentual um pouco menor. Mais próximo do final da carreira docente, no ciclo de serenidade, nota-se uma outra tendência e 58,3% dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis passa a ter carga horária semanal de trabalho de 40 horas, mas 50%

seguem exercendo outra função remunerada. A medida que os docentes seguem para o final da carreira, no último ciclo, o de desinvestimento, 80% dos docentes têm carga horária de 40 horas semanais e somente 20% exercem outra atividade remunerada além da docência.

4.2 Componentes da QVT dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional

O segundo objetivo específico da pesquisa foi analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho (Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para o Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho; Constitucionalismo na Organização do Trabalho; o Trabalho e o Espaço Total da Vida; Relevância Social da Vida no Trabalho), de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional.

Observou-se ao analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho, de forma geral, que os participantes do estudo demonstraram um alto percentual de satisfação em 7 das 8 dimensões (Figura 8).

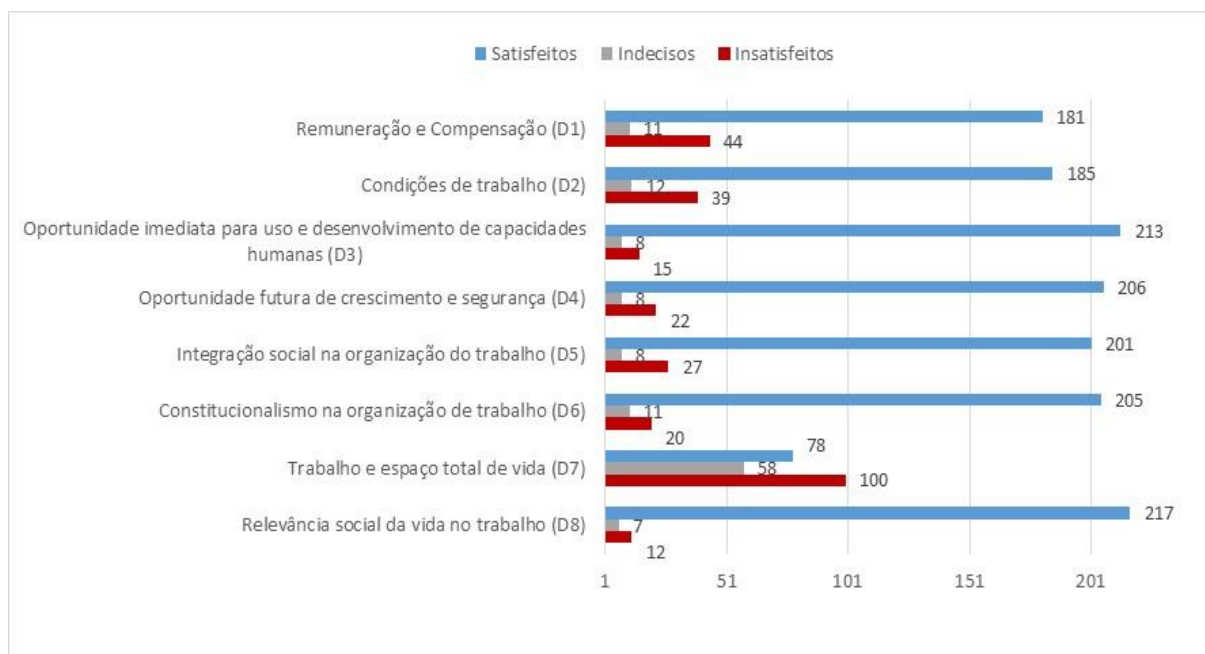


Figura 8: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT

Fonte: Dados da pesquisa

A Dimensão 1 – Remuneração e Compensação relaciona-se à compensação justa e adequada relacionada à remuneração recebida pelo trabalhador em troca da realização do seu trabalho

(Lopes, 2003). Verifica-se, no que se refere a esta dimensão, que 181 (76,69%) dos 236 docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra estão satisfeitos quanto a sua remuneração e compensação, 11 docentes (4,66%) encontram-se indecisos e 44 docentes (18,64%) estão insatisfeitos. Esta dimensão relaciona-se a fatores como equidade interna e externa, justiça na compensação, partilha nos ganhos de produtividade e proporcionalidade entre salários (Walton, 1973), sendo constatado, através do maior número de docentes satisfeitos, a garantia destes fatores.

A Dimensão 2 – Condições de Trabalho refere-se à saúde e ao ambiente físico em que o trabalhador está inserido (Lopes, 2003). Esta dimensão apresentou 185 docentes (78,39%) do curso de graduação em Ciências Contábeis satisfeitos. Os docentes indecisos representam 5,08% da amostra (12 professores) e os insatisfeitos 16,53% (39 docentes). Percebe-se, assim, que a maior parte dos docentes estão satisfeitos no que se refere a fatores como jornada de trabalho razoável, ambiente físico seguro e saudável e ausência de insalubridade.

A Dimensão 3 – Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas se refere às oportunidades que o trabalhador possui para utilizar no seu cotidiano o seu conhecimento e suas aptidões profissionais (Lopes, 2003). Nesta dimensão 213 docentes (90,25%) consideraram-se satisfeitos quanto a oportunidade imediata para uso e desenvolvimento de suas capacidades, 8 professores (3,39%) podem ser considerados como indecisos e 15 docentes insatisfeitos (6,36%). Conforme Walton (1973) esta dimensão está relacionada a fatores de QVT como autonomia, habilidades múltiplas, informações sobre o processo de trabalho e autocontrole no emprego, sendo possível constatar através do percentual de docentes satisfeitos a garantia destes fatores para os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra.

A Dimensão 4 – Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança compreende as oportunidades que a organização oferece ao trabalhador para seu crescimento e desenvolvimento pessoal e para sua segurança no trabalho (Lopes, 2003). Obteve-se 206 docentes (87,29%) satisfeitos quanto a esta dimensão, 8 docentes (3,39%) indecisos e 22 docentes (9,32%) insatisfeitos. Depreende-se, assim, que a maior parte dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra estão satisfeitos no que se refere a fatores como possibilidade de carreira, crescimento pessoal, perspectiva de avanço salarial e segurança no emprego.

A Dimensão 5 – Integração Social na Organização do Trabalho visa mensurar a integração social e a ausência de diferenças entre os trabalhadores (Lopes, 2003). Nesta dimensão 201 docentes (85,17%) julgaram-se satisfeitos, 8 indecisos (3,39%) e 27 insatisfeitos (11,44%). Sendo possível assim, constatar a predominância de satisfação no que se refere a fatores como ausência de preconceitos, igualdade, mobilidade, relacionamento e senso comunitário.

A Dimensão 6 – Constitucionalismo na Organização de Trabalho garante o respeito da organização em relação aos direitos dos trabalhadores (Lopes, 2003). Uma vez que o percentual de docentes satisfeitos foi de 86,86% (equivalente a 205 professores), de docentes indecisos 4,66% (equivalente a 11 professores), e de docentes insatisfeitos 8,47% (equivalente a 20 professores), infere-se que a maioria dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra estão satisfeitos no que tange aos fatores de QVT como privacidade pessoal, liberdade de expressão, tratamento imparcial, direitos de proteção do trabalhador e direitos trabalhistas.

A Dimensão 7 – Trabalho e Espaço Total de Vida trata do equilíbrio entre a vida pessoal e profissional do trabalhador (Lopes, 2003). Destaca-se que esta dimensão apresentou o menor nível de satisfação dentre as dimensões analisadas. Esta dimensão abrange aspectos como estabilidade de horários, poucas mudanças geográficas, tempo de lazer e família e papel balanceado no trabalho. Com relação a esta dimensão 100 professores consideraram-se insatisfeitos (42,37%) no que tange aos aspectos mencionados anteriormente, 58 docentes indecisos (24,58%) e 78 docentes satisfeitos (32,63%). Esta dimensão também foi a que apresentou o maior nível de insatisfação dentre todas estudadas. Estes achados são distintos dos resultados encontrados por Costa (1994), Esteve (1999), Petroski (2005) Legnani *et al.*, (2005) e Lemos (2005), que encontraram o maior nível de insatisfação dos docentes do curso de Educação Física na dimensão Remuneração e Compensação. Assim como, Rocha e Felli (2004) e Pizzoli (2005) que destacaram a predominância maciça na classe de enfermeiras quanto à insatisfação sobre os salários.

Como a maior parte dos docentes que compuseram a amostra afirmaram exercer outra função além da docência, infere-se que este seja um motivo para uma má estabilidade de horários e também um aspecto que pode reduzir o tempo de lazer destes profissionais com seus familiares. Os resultados corroboram com a pesquisa de Ferreira e Passos (2015) que

concluíram que embora os docentes do curso de Ciências Contábeis sintam-se confortáveis com a autonomia para realizar as suas atividades, e com a liberdade para expor pensamento e sugestões de melhorias, a carga de trabalho é inadequada para o número de horas estipulado. Há, portanto, uma sobrecarga de atividades extraclasse que compromete o espaço social, familiar e de lazer dos professores, mediante as inúmeras tarefas inacabadas e as exigências de produção acadêmica.

A Dimensão 8 – Relevância Social da Vida no Trabalho refere-se à percepção do trabalhador sobre a organização que trabalha (Lopes, 2003). Esta foi a dimensão na qual os docentes apresentaram maior nível de satisfação, o que equivale a 217 professores satisfeitos (91,95%). No que se refere ao número de professores indecisos destaca-se 7 (2,97%) e, foram 12 os docentes insatisfeitos (5,08%) com a organização em que trabalham. Infere-se, assim, que a maior parte dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais estão satisfeitos com os fatores de QVT como imagem e responsabilidade social da empresa, responsabilidade pelos produtos e práticas de emprego.

Ao analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho (Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho; Constitucionalismo na Organização de Trabalho; Trabalho e o Espaço Total de Vida e Relevância Social da Vida no Trabalho) por Ciclo de Desenvolvimento Profissional (Entrada, Estabilização, Diversificação, Serenidade e Desinvestimento), verificou-se, conforme Figura 9, que no CDP de entrada (1 a 3 anos de docência) foram 31 docentes satisfeitos (79,49%) no que se refere a D1, 1 docente indeciso (2,56%) e 7 docentes insatisfeitos (17,95%). Sendo possível assim inferir que os docentes em início de carreira estão satisfeitos quanto às remunerações recebidas em troca de seu trabalho.

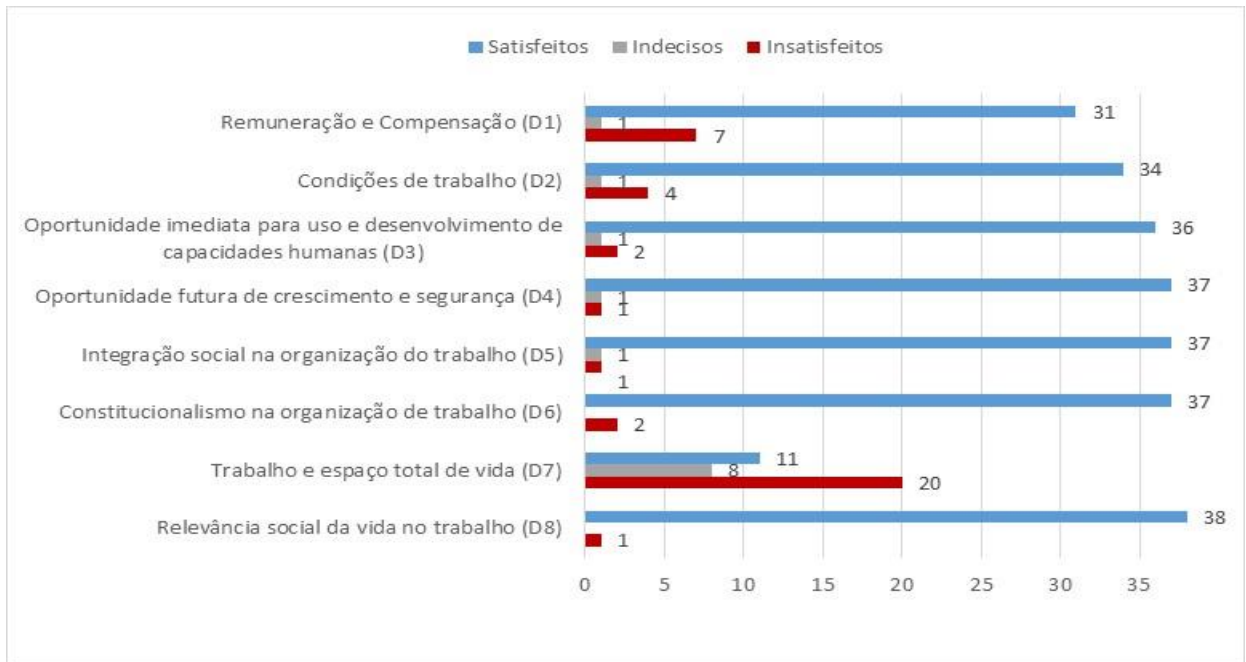


Figura 9: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de entrada (1 a 3 anos de docência)

Fonte: Dados da pesquisa

No que se refere a dimensão Condições de Trabalho (D2) verifica-se que 34 docentes (87,18%) em fase inicial de carreira estão satisfeitos quanto a aspectos como jornada de trabalho razoável, ambiente de trabalho físico seguro e saudável e ausência de insalubridade no local de trabalho. Esta dimensão apresentou, ainda, 4 docentes insatisfeitos (10,26%) e 1 professor indeciso (2,56%). Através do número de docentes satisfeitos pode-se inferir que os professores do curso de graduação em Ciências Contábeis em início de carreira consideram-se satisfeitos quanto ao ambiente físico ao qual estão inseridos e sua saúde, no que se refere a aspectos organizacionais, está sendo preservada.

Tendo em vista os docentes em início de carreira e a D3 nota-se que 36 destes apresentam-se satisfeitos (92,31%) quanto a Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas. Foram constatados apenas 2 docentes insatisfeitos e 1 docente indeciso, no que se refere a esta dimensão. Sendo possível inferir que os docentes que possuem de 1 a 3 anos de carreira docente estão satisfeitos quanto a autonomia a eles concedida e quanto às múltiplas habilidades que devem ser desempenhadas pelos mesmos.

Ao analisar a D4 e os docentes na fase de entrada do CDP nota-se a presença de apenas 1 docente insatisfeito, 37 docentes satisfeitos (94,87%) e 1 docente indeciso (2,56%) no que se refere à Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança. A predominância de docentes

satisfeitos evidencia, mais uma vez, que fatores como crescimento pessoal e segurança no emprego estão sendo considerados como mantidos pelos docentes nesta primeira fase do CDP.

Permanecendo em análise da Figura 9, no que se refere a D5 e os docentes em início de carreira, verifica-se a existência de 37 docentes satisfeitos (94,87%), 1 docente indeciso (2,56%) e 1 docente insatisfeito (2,56%). Esta dimensão está relacionada a convivência saudável entre as pessoas, e conforme Santos (2012) é possível medir este critério através da existência do respeito às individualidades. Estes resultados corroboram com os encontrados por Siqueira *et al.*, (2017), que citaram como pontos importantes para o alcance da QVT o relacionamento interpessoal e a valorização do funcionário.

Analisando a D6 e os professores integrantes da fase de entrada (1 a 3 anos de carreira) do CDP, constata-se a ausência de docentes indecisos, 37 docentes satisfeitos (94,87%) e 2 docentes insatisfeitos (5,13%). Esta dimensão atesta se a organização cumpre os direitos dos trabalhadores, previstos em lei (Machava, 2012), sendo possível inferir que a satisfação desses docentes em início de carreira quanto ao constitucionalismo são favoráveis ao alcance da QVT.

Tendo em vista os docentes em início de carreira e a D7, assim como constatado na análise geral, esta dimensão foi a que apresentou o maior número de docentes insatisfeitos, sendo estes 20 professores (51,28%). Foram constatados 8 docentes indecisos (20,51%) e 11 satisfeitos (28,21%). Segundo Hitz (2010) as experiências dos trabalhadores podem afetar de forma positiva ou negativa na vida pessoal e social e, a finalidade deste critério é avaliar a relação do trabalho e do tempo com a família, lazer, balanceamento da jornada de trabalho e assim mensurar o impacto na QVT (Santos, 2012). Através do elevado número de docentes insatisfeitos infere-se que fatores de QVT como estabilidade de horários e tempo de lazer e família são considerados como insatisfatórios para a maior parte dos docentes em início de carreira que compuseram a amostra.

Por fim, ao analisar a D8 e os docentes pertencentes à fase de entrada do CDP são 38 docentes satisfeitos (97,44%) e 1 docente insatisfeito (2,56%). Esta dimensão foi a que apresentou o maior número de professores satisfeitos, sendo possível assim constatar que os docentes em início de carreira consideram que a organização em que trabalham possuem

grande relevância social em suas vidas.

Destaca-se que é predominante a satisfação destes docentes em início de carreira, uma vez que em quase todas as dimensões, excetuando apenas a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida, uma quantidade superior a 31, dos 39 docentes que integraram esta fase, estão satisfeitos. Estes resultados corroboram com os achados de Petroski (2005) e Lemos (2007). A entrada na carreira é considerada a fase mais crítica da profissão docente (Araújo, 2014). Mesmo com esta constatação verifica-se um nível elevado de satisfação no que se refere a qualidade de vida no trabalho dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis que integram esta fase na carreira.

A fase de estabilização que tem duração do 4º ao 6º ano de carreira docente manteve sentido semelhante à fase anterior (Figura 10). No que se refere a D1 e os docentes que integram esta fase 40 apresentaram-se satisfeitos (71,43%), 3 indecisos (5,36%) e 13 insatisfeitos (23,21%). Assim como na fase anterior, o maior número de docentes satisfeitos é mantido, evidenciando que os mesmos julgam como adequada sua remuneração, assim como a equidade de salário entre os colegas e em relação ao mercado externo e a benefícios que incrementam a renda do trabalhador (Timossi *et al.*, 2009).

Ao analisar a D2 e os docentes do ciclo de estabilização verifica-se que esta fase apresentou 11 docentes insatisfeitos (19,64%), 2 docentes indecisos (3,57%) e 43 docentes satisfeitos (76,79%), resultados estes que sustentam os evidenciados na fase anterior. Estes resultados afirmam a majoritária satisfação dos docentes do curso de Graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra no que se refere a aspectos como jornada de trabalho razoável, ambiente físico seguro e saudável e ausência de insalubridade.

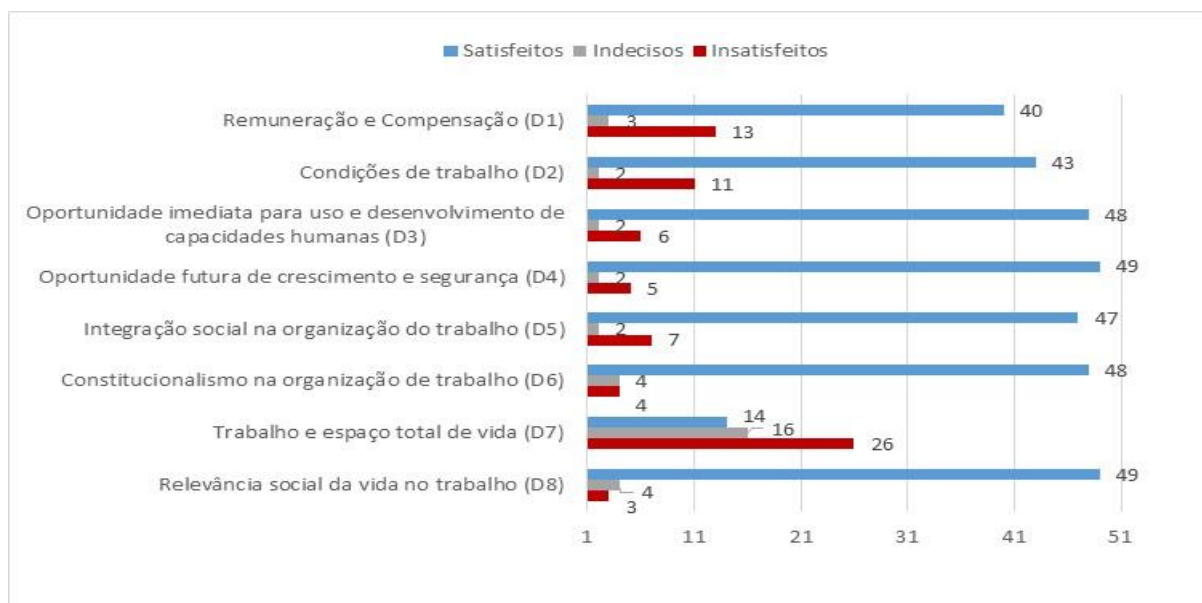


Figura 10: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de estabilização (4 a 6 anos de docência)

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda em análise a Figura 10, verifica-se, no que se refere a D3 e os docentes do ciclo de estabilização que 48 apresentaram-se satisfeitos (85,71%), 2 indecisos (3,57%) e 6 insatisfeitos (10,71%) no que tange a Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas. Segundo Santos (2012) esta dimensão está relacionada a autonomia que torna o empregado capaz de tomar suas próprias decisões em relação à atividade que desempenha. Sendo possível, através dos dados, inferir que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais estão satisfeitos quanto a esta autonomia a eles concedida.

Quanto a Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança (D4) e os docentes da fase de estabilização detectou-se 49 docentes satisfeitos (87,5%), 2 docentes indecisos (3,57%) e 5 docentes insatisfeitos (8,93%). Sendo possível inferir, através destes dados, que os docentes estão satisfeitos quanto aos fatores da QVT como perspectiva de avanço salarial e segurança no emprego. Analisando a D5 e os docentes da fase de estabilização são 47 docentes satisfeitos (83,93%), 2 docentes indecisos (3,57%) e 7 docentes insatisfeitos (12,5%), no que se refere a Integração Social na Organização do Trabalho. Ou seja, ao elencar fatores como igualdade, mobilidade e relacionamento (Walton, 1973), os docentes enquadrados nesta fase do CDP que participaram da pesquisa encontram-se, em sua maioria, satisfeitos com tais aspectos.

Tendo em vista os docentes que integraram a fase de estabilização e a D6 detectou-se 48 docentes satisfeitos (85,71%), 4 docentes indecisos (7,14%) e 4 docentes insatisfeitos (7,14%). Infere-se, assim, que a maior parte dos docentes estão satisfeitos quanto ao Constitucionalismo na Organização de Trabalho. No que se refere a D7 houve um percentual de 25% de docentes satisfeitos, equivalente a 14 professores, 28,57% de docentes indecisos, equivalente a 16 professores e 46,43% de docentes insatisfeitos, equivalente a 26 professores. Assim como na análise geral e na primeira fase do CDP, esta dimensão apresentou o maior número de professores insatisfeitos, constatando-se, assim, que os docentes que integram a fase de estabilização do CDP, em sua maioria, estão insatisfeitos quanto ao equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, quanto ao equilíbrio entre a jornada de trabalho, viagens e a convivência com a família e seu lazer.

Na fase de diversificação (7 a 25 anos de docência), que apresentou o maior número de professores da amostra (n=119), no que tange a D1 verifica-se através dos dados evidenciados na Tabela 11, que 92 docentes encontram-se satisfeitos (77,31%), 6 encontram-se indecisos (5,04%) e 21 encontram-se insatisfeitos (17,65%), no que se refere a Remuneração e Compensação. Esta dimensão relaciona-se aos critérios renda adequada ao trabalho: trata-se da remuneração necessária para atender às necessidades pessoais sociais e econômicas do trabalhador; equidade interna: imparcialidade na remuneração entre os trabalhadores de uma mesma organização e equidade externa: imparcialidade na remuneração referente a outros profissionais da mesma categoria no mercado de trabalho (Lopes, 2003). Sendo assim, infere-se que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que compuseram a amostra e pertencem a fase de diversificação do CDP encontram-se satisfeitos quanto aos critérios anteriormente mencionados.

Em análise a fase de diversificação e a D2, nota-se ainda a predominância de docentes satisfeitos, totalizando 86 (72,27%), assim como evidenciado nas duas fases anteriores, no que refere às Condições de Trabalho dos professores, Figura 11. Segundo Walton (1973) a dimensão Condições de Trabalho refere-se a fatores de QVT como jornada de trabalho, que diz respeito ao número de horas, previstas ou não pela legislação, relativas à tarefa executada e ambiente físico seguro e saudável, sendo um local de trabalho que possua condições de bem-estar, segurança, saúde e organização, evitando o risco de doenças e acidentes. Sendo assim, no que tange às características levantadas infere-se que a maior parte dos docentes encontra-se satisfeito quanto aos fatores de QVT elencados.

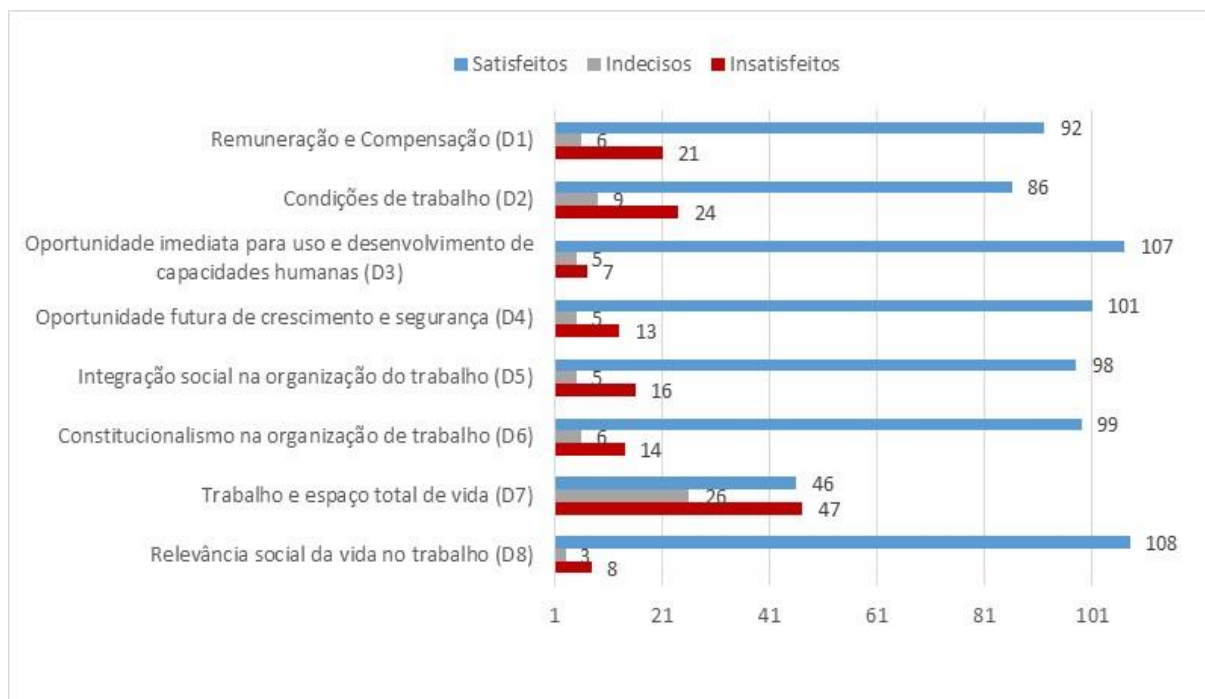


Figura 11: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de diversificação (7 a 25 anos de docência)

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda analisando a Figura 11, no que se refere a Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas (D3) e os docentes do ciclo de diversificação nota-se que 107 docentes estão satisfeitos (89,92%), 5 docentes estão indecisos (4,2%) e 7 docentes estão insatisfeitos (5,88%), quanto a esta dimensão. O que implica na inferência de que grande parte dos docentes que compõem esta fase do CDP estão satisfeitos quantos aos fatores autonomia – trata-se da liberdade concedida ao trabalhador na programação e execução do trabalho; significado da tarefa – referente à importância da atividade no trabalho e na vida dos indivíduos, ligados ou não, à organização; identidade da tarefa – se a tarefa está de acordo na sua integridade e na avaliação do resultado; variedade de habilidade – possibilidade de usar uma larga escala de capacidades e aptidões do trabalhador e retro informação – conhecimento do trabalhador sobre a avaliação do seu trabalho como um todo, e de suas ações (Walton, 1973).

Ao analisar a D4 e os docentes do ciclo de diversificação, verifica-se a existência de 101 docentes satisfeitos (84,87%), 5 docentes indecisos (4,2%) e 13 docentes insatisfeitos (10,92%) no que se refere a Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança. Segundo Lopes (2003) esta dimensão possui os seguintes aspectos: possibilidade de carreira – a viabilidade de desenvolver uma carreira dentro da organização; crescimento pessoal – processo que de desenvolvimento das potencialidades, capacidades, habilidades e aptidões do

trabalhador e segurança no emprego – nível de segurança do trabalhador em relação à seu emprego. Depreende-se, assim, que a maior parte dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas gerais encontram-se satisfeitos quanto aos fatores evidenciados.

Ao analisar os docentes do ciclo de diversificação e a D5 constata-se a satisfação de 98 professores (82,35%), a indecisão de 5 professores (4,2%) e a insatisfação de 16 professores (13,45%), quanto a Integração Social na Organização do Trabalho. Estes resultados inferem para a satisfação dos docentes que compuseram a amostra nesta fase no que se refere a igualdade de oportunidades, ausência de estratificação relativa a símbolos de status e estruturas hierárquicas, e de discriminação referentes à cor, raça, sexo, religião, nacionalidade, estilo de vida, aparência física e outros (Lopes, 2003).

Na análise da D6, ainda com relação aos docentes da fase de diversificação, têm-se 99 docentes satisfeitos (83,19%), 6 docentes indecisos (5,04%) e 14 docentes insatisfeitos (11,76%). Sendo possível assim inferir que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais estão satisfeitos quanto ao Constitucionalismo na Organização de Trabalho. Estes achados corroboram com a pesquisa de Lawall (2009), que sustenta ser na fase de diversificação que os professores seriam os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma, levando a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos, afastando-se, desta forma, da rotina da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios.

Ainda no que se refere a fase de diversificação, analisando-se D7 esta foi a que apresentou o maior número de docentes insatisfeitos, assim como nas análises anteriores, totalizando 47 professores (39,5%) e o menor número de docentes satisfeitos, totalizando 46 docentes (38,66%), já os docentes indecisos são 26 (21,85%). Estes resultados corroboram com os achados de Rodrigues (2007) e Silva (2001), sendo que ambos afirmam que o equilíbrio entre o tempo dedicado ao trabalho e a vida pessoal é um aspecto importante, pois quando o profissional leva muito trabalho para casa pode ocorrer certo desgaste, a pessoa acaba deixando de realizar algo com sua família, deixa de fazer alguma atividade física ou passeio pelo excesso de trabalho. Com o elevado número de docentes insatisfeitos, nas 3 fases evidenciadas até o momento, no que tange a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida, depreende-se que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis não estão

sabendo administrar com veemência seu tempo e conciliar atividades de lazer com a família, o trabalho e até mesmo a prática de atividades físicas.

Por fim, ao analisar a dimensão Relevância Social da Vida no Trabalho (D8) e os docentes do ciclo de diversificação, um aspecto que merece destaque é o percentual de docentes satisfeitos (90,76%), o que representa 108 professores, dos 119 que compuseram esta etapa do CDP. Estes dados remetem à inferência que os docentes nesta fase estão plenamente satisfeitos no que se refere a valorização do trabalho, percepção do sentimento de valor e relevância do seu trabalho pela organização e pela comunidade e à imagem e responsabilidade social da organização, ou seja, a preocupação do trabalhador quanto à imagem e responsabilidade do seu trabalho e da sua organização diante da comunidade.

Na fase da serenidade, que perdura dos 25 aos 35 anos de carreira, verifica-se uma predominância de satisfação em quase todas as dimensões analisadas. Detectou-se que dos 12 docentes estudados nesta fase todos julgaram totalmente satisfeitos no que se refere a aspectos como Condições de Trabalho (D2), Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas (D3), Constitucionalismo na Organização de Trabalho (D6) e Relevância Social da Vida no Trabalho (D8). No que se refere a D1 dos 12 docentes analisados, 10 demonstraram-se satisfeitos (83,33%), 1 indeciso (8,33%) e 1 insatisfeito (8,33%) quanto aos fatores envolvidos a Remuneração e Compensação (Figura 12).

Já, com relação a Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança (D4) e Integração Social na Organização do Trabalho (D5), 11 docentes manifestaram-se satisfeitos e apenas 1 insatisfeito, em cada uma das dimensões. De acordo com Mônaco e Guimarães (1999) cinco variáveis são necessárias para que haja este desenvolvimento, afetando a participação, a autoestima e mudanças no trabalho: autonomia, quando o trabalho permite a autonomia e autocontrole das atividades; habilidades múltiplas, quando o trabalho permite o empregado usar suas habilidades; informação e perspectiva, está relacionada a obtenção de informações significativas sobre o processo total do trabalho e os resultados de sua própria ação, tal que permita o funcionário apreciar a relevância e as consequências destas ações; tarefas completas, se o trabalho envolve uma tarefa completa ou é apenas uma parte significativa desta; e, planejamento, se o trabalho envolve o planejamento e implementação do próprio trabalho. Pode-se inferir com os dados evidenciados que a maior parte dos docentes da fase

da serenidade que compuseram a amostra estão satisfeitos quanto as dimensões analisadas.

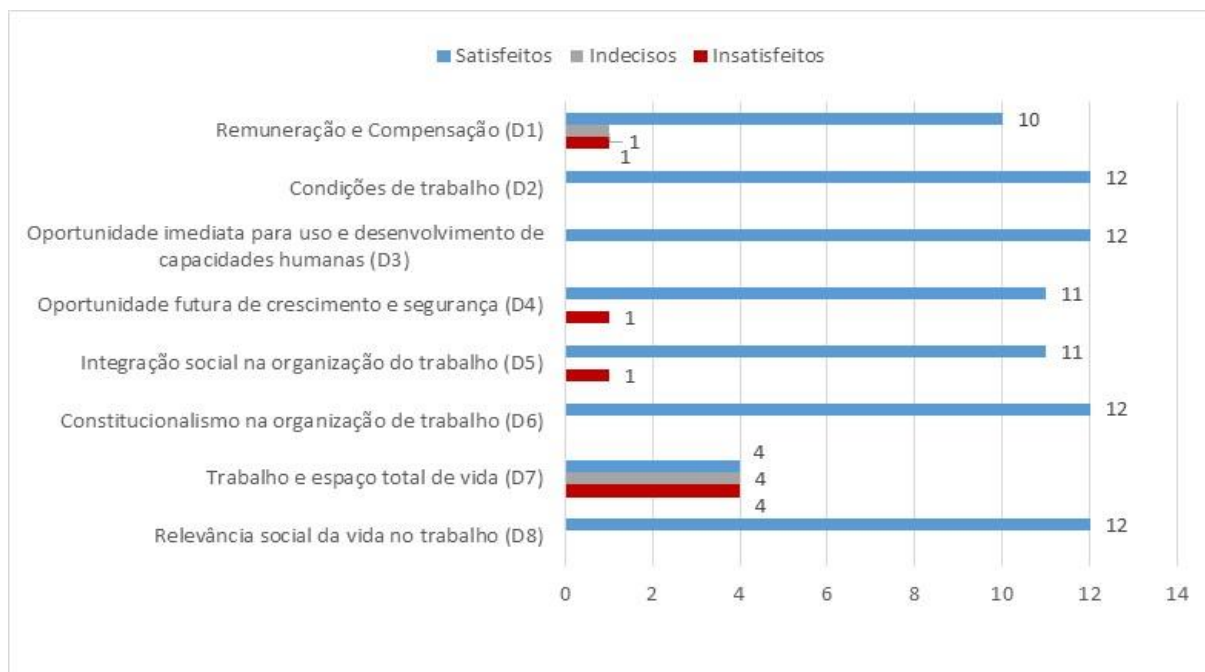


Figura 12: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de serenidade/distanciamento afetivo (25 a 35 anos de docência)

Fonte: Dados da pesquisa

Resgatando os dados da Figura 12, assim como evidenciado nas fases anteriores, o maior número de docentes insatisfeitos (4 professores) e indecisos (4 professores) encontram-se na dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida (D7). Estes achados eram esperados, uma vez que é na fase de serenidade que os docentes tornam-se menos vulneráveis à avaliação dos outros docentes, pois já não precisam provar mais nada, e assim, reduzem a distância que separava os objetivos do início de carreira com os que já conseguiram alcançar. Ou seja, esperava-se que a satisfação docente fosse aumentando com o decorrer dos anos de profissão, o que pode ser confirmado com os resultados evidenciados nesta fase, uma vez que, excetuando a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida, nas demais dimensões houve um percentual de satisfação docente quanto a qualidade de vida no trabalho superior a 80%.

Por fim, em análise a fase de desinvestimento, fase esta em que os docentes estão em final de carreira, preparando-se para a aposentadoria e planejando outras atividades para quando se aposentarem, e percorre do 35º. ao 40º. ano de docência. São 10 respondentes ao instrumento de pesquisa, sendo que todos manifestaram-se totalmente satisfeitos nas dimensões Condições de Trabalho (D2), Oportunidade Imediata para Uso e Desenvolvimento de Capacidades Humanas (D3) e Relevância Social da Vida no Trabalho (D8) (Figura 13). Sendo possível desta forma constatar que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis em final

de carreira estão totalmente satisfeitos no que se refere as condições de trabalho a que estão submetidos, ao crescimento pessoal que obtiveram ao longo do percurso acadêmico e quanto a imagem e práticas de emprego desenvolvidas pela instituição na qual estão vinculados.

Com relação as dimensões Remuneração e Compensação (D1), Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança (D4) e Integração Social na Organização do Trabalho (D5) dos 10 professores estudados, 8 manifestaram total satisfação e 2 consideram-se insatisfeitos, em cada uma das dimensões expostas. Sendo assim, infere-se que os docentes em final de carreira, em sua maioria, estão satisfeitos com relação aos valores que são pagos por suas atividades e se equipara com o aplicado em outros mercados, sendo que a renda atende às necessidades e expectativas do indivíduo aos padrões sociais estabelecidos por ele mesmo. Acredita-se que estes docentes, devido a vasta experiência que já possuem, sofrem com menor proporção os fatores de QVT como a aceitação do trabalhador por suas capacidades independentes de cor, raça ou gênero e possuem mais igualdade de oportunidades.

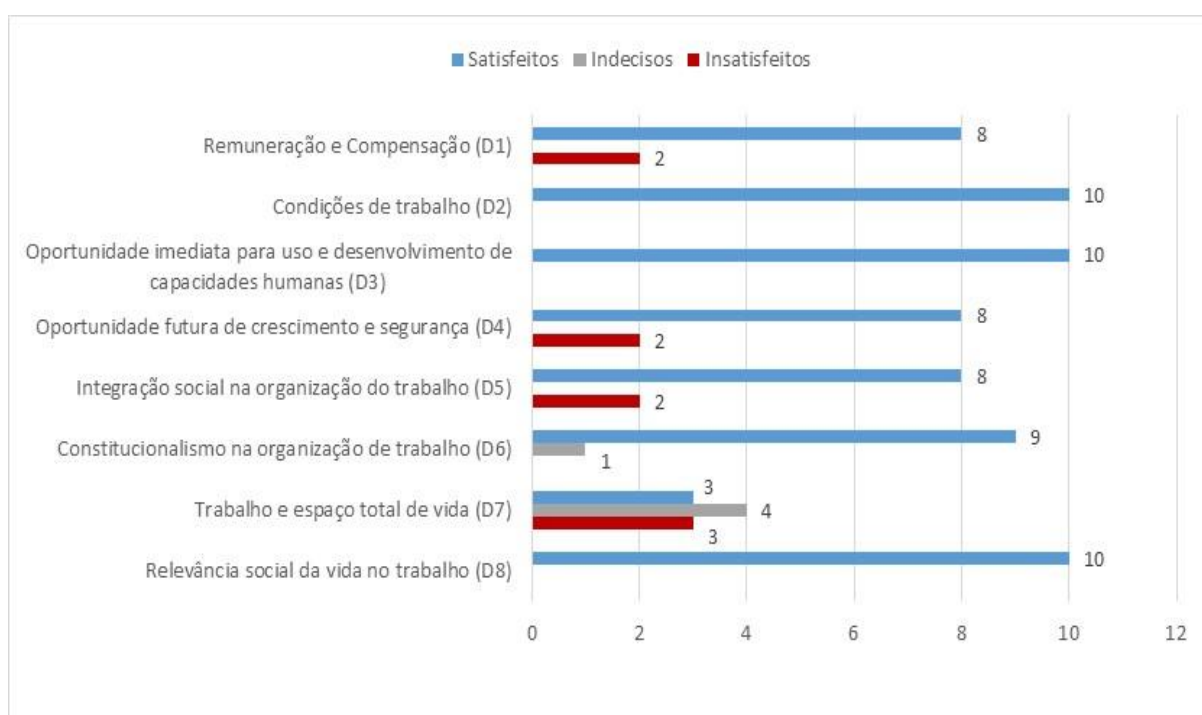


Figura 13: Percepção dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando as dimensões da QVT no ciclo de desinvestimento (35 a 40 anos de docência)

Fonte: Dados da pesquisa

Já, com relação ao Trabalho e Espaço Total de Vida (D7), perspectiva semelhante é mantida, no que se refere aos docentes do ciclo de desinvestimento que compuseram a amostra, uma vez que 3 docentes encontram-se satisfeitos, 4 indecisos e 3 insatisfeitos. Constatando-se, assim, que os docentes em fase final de carreira do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais não estão plenamente satisfeitos quanto sua vida pessoal, ou seja,

podem existir danos na vida familiar devido a dedicação ao trabalho e o passar do tempo na docência não fez com que aspectos como estabilidade de horários e tempo de lazer com a família aumentasse a perspectiva de satisfação entre os docentes.

A análise das dimensões por meio do ciclo de vida profissional evidencia que a satisfação dos docentes pertencentes a fase de entrada do CDP é predominante em quase todas as dimensões, com exceção apenas para a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida (D7). Segundo Huberman (2000) nesta fase inicial de ingresso na carreira o docente pode ter um choque inicial com a complexidade profissional, ou seja, “a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (Huberman, 2000, p. 39). Ainda nesta fase, o docente passa por uma etapa de descoberta, segundo Huberman (2000), é o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade assumida e o contentamento por fazer parte de um corpo profissional. Ainda para o autor, essas duas perspectivas se entrelaçam, pois, uma complementa a outra, levando o docente à satisfação ou não. Sendo assim, pode-se constatar que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra deste estudo estão satisfeitos quanto ao ingresso na carreira docente, principalmente referente a aspectos como justiça na compensação por eles recebidas, jornada de trabalho razoável, autonomia para exercer as atividades que lhes são atribuídas, ausência de preconceitos, relacionamento com os colegas, dentre outros.

Após a fase de entrada, nota-se, através da análise das dimensões, que a satisfação docente é ascendente com o passar dos anos de carreira. Ou seja, os docentes que integraram as fases finais do CDP apresentaram percentuais superiores de satisfação quando comparados com os docentes integrantes da fase de estabilização do CDP. Uma limitação quanto a estes resultados refere-se ao número pouco expressivo de docentes que responderam ao instrumento de pesquisa situados nas duas últimas fases do CDP. Mesmo diante de referida limitação, constata-se que com o decorrer dos anos de profissão os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que compuseram a amostra mostraram-se mais satisfeitos quanto a Remuneração e Compensação (D1) por eles recebidas, quanto as Condições de Trabalho (D2) oferecidas a eles, quanto as Oportunidades a eles concedidas para Uso e Desenvolvimento de suas Capacidades (D3), quanto as Oportunidades Futuras de Crescimento e Segurança (D4) a eles proporcionados, quanto a Integração Social na Organização do Trabalho (D5), ao Constitucionalismo na Organização de Trabalho (D6) e a Relevância Social da Vida no Trabalho (D8).

Uma análise particular pode ser feita na dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida (D7) uma vez que esta apresentou número superior de professores insatisfeitos/indecisos em todas as fases do CDP. O nível de insatisfação, quanto a esta dimensão, é decrescente com o passar dos anos de carreira, desta forma há evidências que os docentes em início de carreira possuem mais dificuldade para manter um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal. Em estudo realizado por Araújo *et al.*, (2015) dentre os principais problemas enfrentados por 574 professores brasileiros estão a quantidade de trabalhos administrativos e a falta de tempo. Para os docentes em início de carreira a dificuldade é maior quanto ao equilíbrio entre a quantidade de trabalhos administrativos e a falta de tempo e a distribuição racional destes com outras atividades pessoais. Referido resultado corrobora com os achados de Petroski (2005) e Lemos (2007), ao estudarem o curso de Educação Física.

4.3 Relação entre Qualidade de Vida no Trabalho e Variáveis Sociodemográficas

O terceiro objetivo específico proposto pelo estudo foi analisar os determinantes da qualidade de vida no trabalho. Como procedimento inicial para a análise dos dados foi realizado o teste de normalidade Shapiro-Wilk, nas variáveis QVT e número de dependentes, com intuito de verificar se estas variáveis possuíam distribuição assumidamente normal. Para as demais variáveis referido teste não se fez necessário uma vez que todas elas possuem caráter binário e não seguem distribuição normal.

Esse procedimento é necessário para que seja possível definir se os testes posteriores a serem aplicados serão paramétricos ou não paramétricos. Para ambas as variáveis, QVT e número de dependentes, foi obtido P-valor $< 0,00$, o que implica na rejeição da hipótese nula de existência de normalidade. Sendo assim, para todas as análises estatísticas propostas foram aplicados testes não paramétricos. Além de testar se as variáveis apresentavam distribuição normal foi testada a confiabilidade do instrumento utilizado nesta pesquisa por meio do Alfa de Cronbach.

Para a escala utilizada nesta pesquisa detectou-se um Alfa de Cronbach igual a 0,9388. Este coeficiente é utilizado para medir a confiabilidade do instrumento, sendo que, segundo Gujarati e Porter (2011) pode variar de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 maior confiabilidade entre os indicadores. Isso significa dizer que o instrumento utilizado nesta pesquisa possui boa consistência e é confiável para as análises seguintes.

Um modelo de regressão linear múltipla foi estimado, tendo por intuito constatar como a variável QVT é afetada por variáveis sociodemográficas como gênero, faixa etária, estado civil, número de dependentes, formação acadêmica, categoria administrativa, carga horária de trabalho semanal na instituição, tempo de docência no curso de Ciências Contábeis, atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercício de outra função remunerada. O *software* utilizado para estimar a regressão foi o Stata12®. Para as análises considerou-se o nível de significância de 10%. Após a regressão, constatou-se que 3 variáveis e a constante foram significativas, porém, optou-se por estimar novamente o modelo por intermédio da técnica *Stepwise Backward*. Os resultados comparativos das duas regressões são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Resultado do Modelo de Regressão Linear da QVT e *Stepwise Backward*

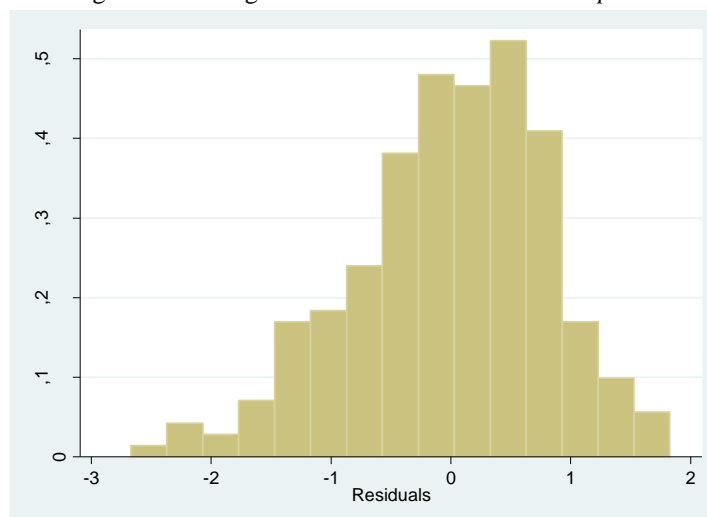
Variável	Normal		Stepwise	
	Coefficiente	P-valor	Coefficiente	P-valor
Gênero	-0,3949	0,001	-0,4027	0,000
FE_30a39anos	-0,3353	0,224		
FE_40a49anos	-0,1693	0,558		
FE_≥50anos	-0,0628	0,839		
EC	0,1781	0,181		
NDepen_0	-0,0323	0,607		
NDepen_1	-0,0217	0,827		
NDepen_2	0,2154	0,317		
NDepen_3	-0,1758	0,257		
FA	0,0266	0,851		
CatADM	0,5506	0,002	0,5646	0,000
Car_H	0,5062	0,003	0,4391	0,004
TD_1a3anos	0,5494	0,113	0,3898	0,007
TD_4a6anos	0,2671	0,419		
TD_7a25anos	0,0945	0,761		
TD_25a35anos	0,5986	0,117	0,6359	0,012
Pós_SS	0,1040	0,397		
OFR	0,1192	0,429		
Constante	4,5689	0,000	4,7308	0,000

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados

Após a estimação da regressão efetuou-se a validação do modelo estimado. Para essas análises considerou-se o nível de significância de 5%. O primeiro teste realizado foi o Fator de Inflação da Variância (VIF), este teste analisa se há indícios de multicolinearidade. Obteve-se um resultado de 1,42, o que indica a não existência de multicolinearidade nos dados estudados. Posteriormente testou-se a normalidade dos resíduos através do teste de Doornik e Hansen. A hipótese nula de referido teste preconiza a normalidade dos resíduos. Rejeitou-se a hipótese nula de normalidade dos resíduos (p-valor = 0,0073), logo estes não seguem distribuição normal. No entanto, segundo o teorema do limite central, em amostras grandes ($N > 30$) os estimadores satisfazem a normalidade assintótica e tem aproximadamente

distribuição normal (Wooldridge, 2010). O histograma dos resíduos apresentado na Figura 14 confirma visualmente essa constatação para a amostra estudada.

Figura 14: Histograma de resíduos do modelo *Stepwise*



Fonte: Gerado por meio do software Stata com base nos dados coletados

Também foi testada a correlação do erro com as variáveis e não foi encontrada correlação significativa. Além disso, através do teste de média do erro verificou-se que este é estatisticamente igual a zero (0,0093). Em seguida efetuou-se o teste RESET de Ramsey, que possui por hipótese nula a existência de forma funcional correta e não há variáveis relevantes omitidas. Obteve-se $p\text{-valor} = 0,5234$ o que implica na não rejeição da hipótese nula, ou seja, o modelo possui forma funcional correta e não houve omissão de variáveis relevantes. Por fim, testou-se a heterocedasticidade por meio do teste de Breusch-Pagan/Cook-Weisberg e concluiu-se que os resíduos têm variância constante e não são heterocedásticos ($p\text{-valor} = 0,3270$).

Com relação ao modelo final a ser analisado, ou seja, o que foi estimado através da técnica *stepwise*, os resultados encontrados na regressão mostram R^2 ajustado de 13,24%. Ou seja, esse é o percentual que o modelo consegue explicar da variável qualidade de vida no trabalho. Mesmo diante de um percentual não muito elevado constatou-se que o modelo não apresentou omissão de variáveis e possui forma funcional correta. Salienta-se a existência de diferentes formas de estudo da qualidade de vida no trabalho, as quais não foram abordadas por não serem escopo deste trabalho. A primeira variável estatisticamente significativa e associada a qualidade de vida no trabalho foi gênero. Inúmeras são as pesquisas que apontam para uma insatisfação superior entre docentes do gênero feminino (Rosa & Nascimento, 2003; Petroski,

2005, Oliveira & Limongi-França, 2005; Legnani *et al.*, 2005; Stefano *et al.*, 2006; Lemos, Nascimento & Borgatto, 2011; Lemos, 2007) e, o sinal negativo obtido no coeficiente da variável *Dummy* de gênero (-0,4027) corrobora com os achados de referidas pesquisas, demonstrando indícios de que, na amostra estudada, os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do gênero feminino apresentam menor satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com seus colegas do gênero oposto.

Estas evidências de que docentes do gênero feminino apresentam-se mais insatisfeitos quanto a sua qualidade de vida no trabalho pode estar relacionada a fatores como dificuldade de promoção acadêmica, menor renda e maior necessidade de renda complementar com sobreposições de vínculos trabalhistas (Both, 2010; Canova, 2010). Estes resultados podem direcionar a reflexão sobre o déficit na qualidade de vida destas professoras, também, devido a dupla/tripla jornada de trabalho que as mesmas desenvolvem. O que se dá, em sua maioria pelas mulheres ainda serem as principais responsáveis pelas tarefas domésticas, como apontam os estudos desenvolvidos por Petroski (2005), Lemos (2007), Both (2010) e Canova (2010).

Na amostra estudada, foi possível verificar que o número de docentes do gênero feminino casadas (56 docentes) é superior aquelas que declararam estar em outro tipo de relacionamento (40 professoras), mesmo com a não significância do teste de média executado com intuito de verificar se a média da QVT de docentes do gênero feminino casadas é estatisticamente diferente da média da QVT de docentes do gênero feminino com outro estado civil (p -valor = 0,3470), o maior número de professoras casadas aponta para indícios da dupla/tripla jornada de trabalho exposta anteriormente. Quando executado o teste de média para verificar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a QVT de docentes do gênero feminino sem dependentes e a QVT de docentes do gênero feminino com 2 dependentes, observou-se diferença estatisticamente significativa entre as médias destes dois grupos (p -valor = 0,0876), constatando ser superior à média de QVT das professoras do curso de graduação em Ciências Contábeis que não possuem dependentes (média=5,19) quando comparadas com professoras que declararam ter 2 dependentes (média=5,11).

Através dos resultados apresentados não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 1 proposta neste estudo, ou seja, docentes do gênero feminino dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais apresentam menores índices

de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparadas com docentes do gênero masculino.

A segunda variável que se apresentou estatisticamente significativa e associada a qualidade de vida no trabalho foi categoria administrativa. Não foi possível observar um consenso entre as pesquisas realizadas que apresentaram em seu escopo o estudo da QVT de docentes de IES privadas e a QVT de docentes vinculados a IES públicas. Serra (2006) detectou ser superior a satisfação da qualidade de vida no trabalho entre os docentes vinculados a IES públicas, já Paiva (1999), Silva (2001) e Silva (2019) evidenciaram a maior satisfação entre docentes vinculados a IES privadas. O coeficiente positivo da variável *Dummy* categoria administrativa (0,5646) aponta para indícios de que, na amostra estudada, docentes vinculados a IES privadas apresentam melhor qualidade de vida no trabalho do que docentes vinculados a IES públicas.

A maior satisfação entre docentes de IES privadas pode ter relação com a renda recebida por estes. Segundo Silva (2019) docentes vinculados a IES privadas têm renda superior no mercado de trabalho, fora das salas de aula, quando comparados com os docentes de IES públicas. O que faz sentido, pois os docentes vinculados a instituições públicas, em sua maioria, atuam no regime de trabalho de dedicação exclusiva, portanto não podem ter vínculos com o mercado de trabalho, assim a renda dos docentes dessas IES tende a ser menor (Silva, 2019). Ao executar o teste de diferença de médias com intuito de detectar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a média de QVT de docentes vinculados a IES públicas e a média de QVT de docentes vinculados a IES privadas obteve-se p-valor = 0,0155, ou seja, as médias de QVT destes dois grupos são estatisticamente diferentes. Observou-se que a média de QVT dos docentes vinculados a IES privadas (5,31) é superior à média de QVT dos docentes vinculados a IES públicas (5,07), o que sustenta os dados obtidos na regressão de que os professores de IES privadas estão mais satisfeitos quanto a sua QVT.

Ao analisar as dimensões propostas por Walton, Martins (2011) constatou referente à dimensão Remuneração e Compensação que os docentes vinculados a IES públicas reconhecem que seus salários estão aquém do esforço despendido, e acreditam que a iniciativa privada paga melhor docentes que executam atividades idênticas. Neste trabalho, ao estudar a dimensão Remuneração e Compensação detectou-se que a maior parte dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis encontram-se satisfeitos quanto aos aspectos envolvidos

nesta dimensão, 76,69% de professores satisfeitos e 23,31% de docentes insatisfeitos/indecisos, independente da categoria administrativa da instituição. Porém ao separar os docentes de IES públicas de docentes de IES privadas, no que se refere à dimensão Remuneração e Compensação verificou-se um número superior de docentes satisfeitos, no que se refere a esta dimensão, nas instituições de ensino privado.

Através dos resultados evidenciados foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 5 proposta neste estudo, ou seja, não pode-se afirmar que docentes vinculados a IES públicas que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes vinculados a IES privadas.

A terceira variável que se apresentou estatisticamente significativa e associada à qualidade de vida no trabalho foi carga horária de trabalho semanal na instituição. Estudos apontam que a qualidade de vida no trabalho é superior entre os docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais, uma vez que desta forma podem se dedicar a outras atividades em sua área de trabalho, não provocando assim a desatualização dentro da iniciativa privada (Americano, 2010; Pereira *et al.*, 2013; Rêgo & Oliveira, 2017). O sinal positivo obtido na variável *Dummy* carga horária (0,4391) contraria os resultados das pesquisas expostas, evidenciando que a QVT é superior entre docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Pode-se buscar explicação para o referido resultado nas atividades que podem ser desenvolvidas pelos docentes em regime de dedicação exclusiva como, participação em órgão de deliberação coletiva de classe ou relacionado com as funções de magistério, desempenho eventual de atividades de natureza científica, técnica ou artística, destinada à difusão ou aplicação de ideias e conhecimentos e participar em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino ou a pesquisa, com maior afinco que docentes dedicados à atividade docente por menos de 40 horas semanais (Martins, 2011). Ao comparar a média de QVT de docentes em regime de dedicação exclusiva e a média de QVT de docentes com menos de 40 horas semanais, não observou-se diferença estatisticamente significativa entre estas (p-valor = 0,9391).

Porém, ao comparar a média de QVT dos docentes que declararam exercer outra atividade remunerada além da docência com a média de QVT dos docentes que declaram se dedicar

exclusivamente à docência, detectou-se que estas são estatisticamente diferentes (p -valor = 0,0219), sendo que a média de QVT dos docentes que exercem outra atividade foi 5,20 e daqueles que não exercem 5,26. Ou seja, há indícios de que a QVT é superior entre os docentes que se dedicam exclusivamente à docência, fato este que pode se relacionar com o sinal positivo encontrado na variável *Dummy* carga horária, ou seja, as vezes ter que se dedicar a outras atividades além da função de professor pode requerer do docente mais esforço e, conseqüentemente elevar seu cansaço e nível de stress.

A Hipótese 6 proposta neste trabalho foi que docentes enquadrados no regime de dedicação exclusiva que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam maior insatisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais, sendo constatado evidências que permitem rejeitar referida hipótese. Ou seja, os docentes vinculados às IES em regime de dedicação exclusiva estão mais satisfeitos quanto a sua QVT quando comparados com os docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais na instituição.

A quarta variável que se apresentou estatisticamente significativa e associada à qualidade de vida no trabalho foi a fase de entrada do ciclo de desenvolvimento profissional. Estudos recentes desenvolvidos por Araújo *et al.*, (2015), Araújo, Miranda e Pereira (2017) e Silva (2019) evidenciam que é na fase de entrada na carreira que os docentes se deparam com o maior número de problemas, sendo assim, a fase mais crítica da carreira. De maneira contrária, Souto *et al.*, (2014) detectou que professores com menos tempo de docência apresentam maior qualidade de vida. O sinal positivo da variável *Dummy* TD_1a3anos (0,3898) apresenta indícios de que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que possuem de 1 a 3 anos de carreira docente estão mais satisfeitos quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes com maior tempo de carreira.

Mesmo frente a resultados que identificam ser a satisfação docente positiva e crescente ao longo da carreira, Huberman (1989; 2000) sugere haver satisfação e insatisfação em praticamente todas as fases da carreira - por exemplo, na primeira fase: descoberta/entusiasmo x choque de realidade, na terceira, diversificação x questionamento, na quarta, distanciamento sereno x conservadorismo, e na quinta fase, desinvestimento sereno x desinvestimento amargo. Ao observar exclusivamente a primeira fase, esta pode ser vivenciada de forma

positiva pelo docente, através da descoberta/entusiasmo, ou de forma negativa, passando assim pelo choque de realidade. Os resultados encontrados apontam para indícios de que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais pertencentes a fase de entrada do CDP estão passando pelo processo de descoberta/entusiasmo da carreira acadêmica de forma satisfatória e, como verificado através do perfil sociodemográfico dos docentes pertencentes a esta primeira fase, é superior o ingresso de docentes mais velhos, principalmente entre 30 e 49 anos, e maior o número de docentes com pós-graduação *stricto sensu*, fatores estes que podem servir de explicação para os docentes em início de carreira estarem mais preparados para o exercício profissional.

Nem todos os profissionais vivem o choque de realidade, visto que muitos não ficam desiludidos ou insatisfeitos com o início da prática profissional, ao contrário, ficam entusiasmados e satisfeitos (Jesus & Santos, 2004), pensamento que vai ao encontro dos resultados apresentados. Foi realizado teste de média com intuito de detectar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a média de QVT dos docentes na fase de entrada e a média de QVT dos docentes da fase de estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento, separadamente. Notou-se que a média de QVT dos docentes na fase de entrada (5,52) é estatisticamente diferente e superior à média de QVT dos docentes pertencentes a fase de estabilização (5,18). Diferença estatisticamente significativa também foi encontrada entre a média de QVT dos docentes na fase de entrada (5,52) e a média de QVT dos docentes da fase de diversificação (5,09), reafirmando a maior satisfação entre os docentes em início de carreira. Quanto a média de QVT dos docentes da fase de serenidade (5,61) e da fase de desinvestimento (5,35) estas não apresentaram diferenças estatísticas da média de QVT encontrada para os docentes na fase de entrada (5,52).

Com os valores médios de qualidade de vida no trabalho evidenciados pelos docentes ao longo da carreira profissional, verifica-se que a média é decrescente até a fase de diversificação, ou seja, a percepção satisfatória de qualidade de vida no trabalho vai diminuindo com o passar dos anos. Porém, ao adentrar na fase de serenidade, variável TD_25a35anos, sendo aqueles docentes que possuem de 25 a 35 anos de carreira, foi detectada a maior média de QVT (5,61) entre os docentes estudados. Esta também foi uma variável que apresentou-se estatisticamente associada à QVT, sendo que o sinal positivo do coeficiente da variável *Dummy* (0,6359) demonstra indícios de que os docentes pertencentes à fase de serenidade do CDP possuem a melhor percepção de QVT.

Esta também é uma etapa que Huberman (1989; 2000) expõe poder ser vivenciada pelos docentes de maneira satisfatória, distanciamento sereno, ou insatisfatória, conservadorismo. Para Gonçalves (2009) neste período da vida do professor a satisfação individual e profissional torna-se presente, permitindo com que eles comecem a refletir sobre as atividades executadas até o momento e sobre o crescimento profissional e pessoal obtido. Fatores que podem explicar esta maior satisfação quanto a QVT, dos docentes participantes deste estudo, nesta fase do CDP relacionam-se a satisfação pessoal obtida ao longo da carreira, vivenciando com tranquilidade o distanciamento dos alunos, escola e trabalhos assumidos anteriormente.

A Hipótese 7 proposta nesta pesquisa preconiza que docentes com maior tempo de docência no curso de graduação em Ciências Contábeis apresentam melhor percepção de sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com professores em início de carreira. Através das análises evidenciadas verificou-se a maior satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho entre os docentes em início de carreira, sendo assim foram encontradas evidências que permitissem rejeitar referida hipótese. Porém, não pode-se ignorar o fato dos professores que possuem entre 25 e 35 anos de docência terem apresentado maior média de QVT, quando comparadas com as médias de QVT das demais fases, havendo assim indícios de que, na amostra estudada, os professores das fases de entrada e serenidade são os que apresentam maior percepção de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho.

A variável faixa etária, representada no modelo pelas *Dummies* FE_30a39anos, FE_40a49anos e FE_≥50anos, não apresentou-se estatisticamente significativa e associada a QVT, sendo assim não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 2 proposta por este trabalho de que docentes mais velhos apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes mais novos. Através da execução dos testes de médias, comparando-se a média de QVT em cada uma das faixas etárias, verificou-se diferença estatisticamente significativa apenas entre a média de QVT de docentes que possuem entre 30 e 40 anos (5,25) e a média de QVT de docentes com mais de 50 anos (5,40), apresentando indícios de que docentes mais velhos apresentam melhor percepção de qualidade de vida no trabalho.

A variável estado civil, representada no modelo pela *Dummy* EC, também não apresentou-se estatisticamente significativa e associada a QVT, o que inviabiliza a confirmação da Hipótese

3 de que docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais casados apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não possuem companheiro(a). Através do teste de média constatou-se que a média de QVT dos docentes casados (5,27) é estatisticamente igual a média de QVT dos docentes com outros estados civis (5,11).

A variável número de dependentes, representada no modelo pela variável *DummyNDepen*, também não mostrou-se estatisticamente significativa e associada a QVT. Com a execução dos testes de médias foi possível verificar diferença estatisticamente significativa entre a média de QVT de docentes do gênero feminino que não possuem dependentes (5,19) e a média de QVT de docentes do gênero feminino que possuem dois dependentes (5,11), com indícios de que professores do gênero feminino do curso de graduação em Ciências Contábeis que não possuem dependentes apresentam melhor qualidade de vida no trabalho.

Outra variável que não se apresentou estatisticamente significativa e associada a QVT foi formação acadêmica, representada no modelo pela variável *Dummy FA*, o que inviabiliza a confirmação da Hipótese 4 proposta de que docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais com titulação de mestres ou doutores apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que possuem titulação de especialistas. Por meio do teste de média executado com intuito de verificar a diferença estatisticamente significativa entre a média de QVT dos docentes que possuem pós-graduação *lato sensu* e a média de QVT dos docentes que possuem pós-graduação *stricto sensu*, obteve-se p-valor = 0,6960, indicando que as médias de QVT dos dois grupos são estatisticamente iguais.

A atuação na pós-graduação *stricto sensu* também foi uma variável testada no modelo por meio da variável *Dummy Pós_SS*, e não mostrou-se estatisticamente significativa e associada a QVT, sendo assim, não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 8 de que docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que também atuam na pós-graduação *stricto sensu* apresentam percepção mais insatisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não atuam na pós-graduação. Por fim, a variável exercício de outra função remunerada, representada no modelo pela variável *Dummy OFR*, também não apresentou-se estatisticamente significativa e associada a QVT. Porém, através da execução dos testes de médias detectou-se a presença de

diferença estatisticamente significativa entre a QVT dos docentes que declararam exercer outra atividade além da docência (5,20) com a média de QVT dos docentes que declararam se dedicar exclusivamente à docência (5,26), direcionando para indícios de que a QVT é superior entre os docentes que se dedicam exclusivamente à docência.

4.4 Percepção de QVT dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis considerando os ciclos de desenvolvimento profissional de Huberman (1989; 2000)

A investigação referente ao ciclo de vida dos professores realizada por Huberman (1989; 2000) talvez tenha sido a mais difundida nos últimos anos (Garcia, 1995). Shigunov, Farias e Nascimento (2002) comentaram que o trabalho desenvolvido por Huberman ao possibilitar uma maior compreensão da vida profissional dos professores em diferentes ciclos da carreira docente, pode, ser adaptado para investigações com docentes brasileiros. Sendo assim, esta pesquisa utilizou as fases do CDP propostas por Huberman (1989; 2000).

Atendendo ao objetivo geral da pesquisa, que é identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, verificou-se que, de modo geral, a maioria dos docentes encontram-se satisfeitos quanto à qualidade de vida no trabalho, representando 88,56% da amostra. Para Oliveira (2005) de fato, a satisfação pelo trabalho, pode afetar a saúde física e mental do trabalhador, interferindo em seu comportamento profissional e social.

Resultados similares foram encontrados por Lemos *et al.*, (2005), Lemos (2007), Petroski (2005) e Oliveira (2005), todos constatando o maior nível de satisfação dos docentes quanto à qualidade de vida no trabalho. Na Tabela 8 é possível verificar os dados gerais sobre a qualidade de vida no trabalho dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis.

Tabela 8: Dados gerais da qualidade de vida no trabalho dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis

QVT Geral	Nº docentes	Percentual (%)
Insatisfeitos	25	10,59
Indecisos	2	0,85
Satisfeitos	209	88,56
Total	236	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerar os ciclos de desenvolvimento profissional, os dados da Tabela 9 apresentam o

nível de qualidade de vida em cada fase. Observou-se que a maioria dos docentes, em todas as fases do ciclo de desenvolvimento profissional, consideram-se satisfeitos com seu nível de qualidade de vida no trabalho. Os achados são similares aos encontrados por Lemos (2007), que também evidenciou o maior nível de satisfação nas fases de serenidade (100%) e desinvestimento (100%).

Constatou-se a presença de docentes insatisfeitos apenas nas primeiras fases do ciclo de desenvolvimento profissional sendo 1 docente insatisfeito na fase de entrada, 5 na fase de estabilização e 19 professores insatisfeitos na fase de diversificação. Ressalta-se que a fase de diversificação é conhecida também como a fase do questionamento, sendo caracterizada por dúvidas quanto à carreira e quanto a profissão. Nesta fase o professor faz um balanço da vida profissional e passa a questionar se deve seguir ou não outras carreiras durante o tempo que ainda é possível. A evidenciação de 19 docentes insatisfeitos nesta fase reforça estes aspectos levantados, ressaltando a insatisfação destes quanto a sua qualidade de vida no trabalho, em comparação com as demais fases.

Tabela 9: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais

	Qualidade de Vida			Total
	Insatisfeitos (%)	Indecisos (%)	Satisfeitos (%)	
Entrada	1 (2,56)	1 (2,56)	37 (94,88)	39 (100)
Estabilização	5 (8,93)	0 (0,00)	51 (91,07)	56 (100)
Diversificação	19 (15,97)	1 (0,84)	99 (83,19)	119 (100)
Serenidade	0 (0,0)	0 (0,0)	12 (100)	12 (100)
Desinvestimento	0 (0,0)	0 (20,0)	10 (100)	10 (100)
Total	25 (10,59)	2 (0,85)	209 (88,56)	236 (100)

Fonte: Dados da pesquisa

Na fase de entrada na carreira docente, que dura de 1 a 3 anos, Huberman (2000) afirma ser um momento de entusiasmo, de conhecer a realidade na profissão e explorar o ambiente de trabalho. Mesmo sendo comum, de acordo com o autor, que nesta fase os professores tenham um “choque” com a realidade, 94,88% dos pesquisados enquadrados nesta fase do CDP julgaram-se satisfeitos com sua qualidade de vida no trabalho. Estes achados reforçam os já evidenciados nas seções anteriores, destacando, mais uma vez, a satisfação presente entre os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis com relação a sua qualidade de vida no trabalho nesta fase inicial de carreira.

Ao observar a progressão na carreira, nota-se que o percentual de satisfação vai diminuindo da fase de entrada até a fase de diversificação, sendo possível assim inferir que, para os

docentes que compuseram a amostra, na fase inicial eles mostraram-se 94,88% satisfeitos passando assim pelo entusiasmo inicial da profissão com a responsabilidade de ser professor e pertencer a um grupo. Já, com o decorrer dos anos de academia, esta satisfação diminuiu para 91,07% e depois para 83,19% entre os docentes das fases de estabilização e diversificação, nesta sequência. Os números apontam para um processo de desapontamento que pode ter ocorrido pelo fracasso ao experimentarem novas estratégias pedagógicas, modos de avaliação ou formas de agrupar os alunos. Após ultrapassado este período de maior insatisfação, os docentes nas fases finais de carreira demonstraram-se plenamente satisfeitos com sua qualidade de vida no trabalho, sendo que neste momento estes profissionais já estão mais preocupados com sua vida pessoal, e vão, aos poucos, desinvestindo da vida profissional.

Na análise da percepção dos docentes sobre a qualidade de vida no trabalho, considerando o Gênero e os ciclos de desenvolvimento profissional (Tabela 10), constatou-se apenas 25 docentes classificados como insatisfeitos sendo, destes, 10 do gênero masculino e 15 do gênero feminino, pertencentes aos ciclos de entrada, estabilização e diversificação da carreira.

Nota-se, assim como constatado através das análises estatísticas, modelo de regressão e teste de médias, que o número de docentes do gênero feminino insatisfeitos quanto a qualidade de vida no trabalho é superior ao número de docentes insatisfeitos do gênero masculino. Reforçando, mais uma vez, a diferença entre a percepção de QVT considerando o gênero dos docentes que pertencem a amostra estudada. O teste de correlação de Spearman também apresentou-se estatisticamente significativo, p -valor = 0,0002, quando efetuada a correlação entre QVT e gênero dos docentes. O sinal negativo obtido no coeficiente (-0,2438) reforça os indícios de correlação negativa entre as variáveis, ou seja, a medida que o número de docentes do gênero feminino aumenta a QVT entre estes professores diminui. Estes resultados corroboram com as pesquisas de Rosa e Nascimento (2003), Petroski (2005), Oliveira e Limongi-França (2005), Legnani *et al.*, (2005), Stefano *et al.*, (2006), Lemos, Nascimento e Borgatto (2011) e Lemos (2007).

Estes resultados reforçam a satisfação dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que fizeram parte da amostra, em todas as fases do ciclo de desenvolvimento profissional, para ambos os gêneros (Tabela 10).

Tabela 10: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o gênero e o CDP

Gênero	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Masculino	0 (0,0)	1 (4,00)	24 (96,00)	25 (100)
Feminino	1 (7,14)	0 (0,0)	13 (92,86)	14 (100)
Estabilização				
Masculino	4 (13,79)	0 (0,0)	25 (86,21)	29 (100)
Feminino	1 (3,70)	0 (0,0)	26 (96,30)	27 (100)
Diversificação				
Masculino	6 (8,45)	0 (0,0)	65 (91,55)	71 (100)
Feminino	13 (27,08)	1 (2,08)	34 (70,83)	48 (100)
Serenidade				
Masculino	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)
Feminino	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100)	5 (100)
Desinvestimento				
Masculino	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)
Feminino	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerar o estado civil dos participantes no estudo, verificou-se que dos 25 docentes considerados insatisfeitos 14 são casados, sendo 5 do gênero masculino e 9 do gênero feminino, e 11 não são casados, sendo 5 homens e 6 mulheres (Tabela 11). Constata-se, assim, uma maior insatisfação entre docentes do gênero feminino e casadas. Podendo ser observado também que, o percentual de docentes insatisfeitos aumenta da fase de entrada até a fase de estabilização, enquanto o percentual de docentes satisfeitos diminui ao longo destas fases, tanto entre os docentes casados quanto entre os docentes com outro estado civil.

Ao efetuar o teste de correlação de Spearman entre a qualidade de vida no trabalho e o estado civil dos docentes não foi possível observar associação estatisticamente significativa entre estas variáveis, p – valor = 0,2305. Mesmo que já evidenciado em outros trabalhos que o estado civil influencia a na QVT, nesta pesquisa, através de todos os testes efetuados, não pode-se chegar a tal conclusão. Mas, é notório que a proporção de insatisfação quanto à profissão dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, que fizeram parte da amostra, é bem menor que a proporção relativa à satisfação, tanto no que se refere a distinção de gêneros quanto no estado civil, resultados estes que corroboram com os achados de Araújo, Miranda e Pereira (2017).

Tabela 11: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o estado civil e o CDP

Estado Civil	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Outros	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (100)	15 (100)
Casado	1 (4,17)	1 (4,17)	22 (91,66)	24 (100)
Estabilização				
Outros	3 (14,29)	0 (0,0)	18 (85,71)	21 (100)
Casado	2 (5,71)	0 (0,0)	33 (94,29)	35 (100)
Diversificação				
Outros	8 (23,53)	0 (0,0)	26 (76,47)	34 (100)
Casado	11 (12,94)	1 (1,18)	73 (85,88)	85 (100)
Serenidade				
Outros	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100)	1 (100)
Casado	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100)	11 (100)
Desinvestimento				
Outros	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (100)	4 (100)
Casado	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100)	6 (100)

Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar os dados da Tabela 12 verifica-se que o maior número de docentes satisfeitos encontram-se na fase de diversificação e possuem dois dependentes. Esperava-se que quanto maior o número de dependentes maior seria o nível de insatisfação, de acordo com os resultados de Lemos (2007). Índícios que não foram comprovados, uma vez que os docentes insatisfeitos, em sua maioria, possuem dois ou menos dependentes. Assim como constatado para o gênero e estado civil, nota-se que o percentual de satisfação entre os docentes vai diminuindo, da fase de entrada até a fase de diversificação, independentemente do número de dependentes que o docente possui.

O teste de correlação de Spearman não apresentou-se estatisticamente significativo, p-valor = 0,2896, quando efetuada correlação entre a QVT e o número de dependentes, não sendo possível, assim, afirmar que a percepção de qualidade de vida no trabalho é alterada com base no número de dependentes. Assim como detectado por Detoni (2001), os dados mostram a predominância de grupos familiares pequenos, sendo 77 professores que não possuem dependentes, 64 com apenas um dependente, 56 com dois dependentes e apenas 39 com mais de dois dependentes.

Tabela 12: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o número de dependentes e o CDP

Número de Dependentes	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Nenhum	0 (0,0)	1 (5,26)	18 (94,74)	19 (100)
Um	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)
Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)
>Dois	1 (20,0)	0 (0,0)	4 (60,0)	5 (100)
Estabilização				
Nenhum	3 (12,5)	0 (0,0)	21 (87,5)	24 (100)
Um	0 (0,0)	0 (0,0)	15 (100)	15 (100)
Dois	2 (22,22)	0 (0,0)	7 (77,78)	9 (100)
>Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)
Diversificação				
Nenhum	3 (10,34)	0 (0,0)	26 (89,66)	29 (100)
Um	7 (22,58)	1 (3,22)	23 (74,2)	31 (100)
Dois	8 (22,86)	0 (0,0)	27 (77,14)	35 (100)
>Dois	1 (4,17)	0 (0,0)	23 (95,83)	24 (100)
Serenidade				
Nenhum	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)
Um	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100)	5 (100)
Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
>Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)
Desinvestimento				
Nenhum	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
Um	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100)	5 (100)
Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)
>Dois	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (100)

Fonte: Dados da pesquisa

Como pode ser percebido pela análise da Tabela 13, 183 docentes possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo destes 134 mestres e 49 doutores. Dos professores com este nível de titulação, 68,64% encontram-se satisfeitos e a maioria, 34,32%, encontram-se na fase de diversificação. A expansão no número de programas *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis segundo Peleias *et al.*, (2007) trouxe algumas consequências positivas para a área: o aumento da produção científica de contabilidade no panorama brasileiro; a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT); e a alteração da designação da área “Administração e Turismo”, da CAPES, para área de “Administração, Ciências Contábeis e Turismo”. Estes apontamentos podem justificar o elevado número de docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, que fizeram parte da amostra, satisfeitos em todas as fases do ciclo de desenvolvimento profissional, achados estes que corroboram com os encontrados por Legnani *et al.*, (2005) e Lemos (2007). O teste de correlação de Spearman apresentou p-valor = 0,6969, ou seja, não é possível afirmar a existência de correlação entre a QVT e a formação acadêmica dos docentes.

Tabela 13: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a formação acadêmica e o CDP

Formação Acadêmica	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	0 (0,0)	1 (6,67)	14 (93,33)	15 (100)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	1 (4,17)	0(0,0)	23 (95,83)	24 (100)
Estabilização				
Graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	2 (16,67)	0 (0,0)	10 (83,33)	12 (100)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	3 (6,82)	0 (0,0)	41 (93,18)	44 (100)
Diversificação				
Graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	3 (14,29)	0 (0,0)	18 (85,71)	21 (100)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	16 (16,33)	1 (1,02)	81 (82,65)	98 (100)
Serenidade				
Graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	0 (0,0)	0 (0,0)	9 (100)	9 (100)
Desinvestimento				
Graduação	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao avaliar os docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* esperava-se que possuísem nível de qualidade de vida no trabalho inferior aos que não o fazem, uma vez que as exigências são maiores para estes docentes. Como, por exemplo, o elevado número de publicações, orientações de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, além de terem que lecionar tanto na graduação quanto na pós-graduação (Petroski, 2005 & Lemos, 2007). Através do teste de correlação de Spearman encontrou-se p -valor = 0,7556, ou seja, não é possível afirmar a correlação entre a QVT e a atuação na pós-graduação *stricto sensu*. Porém, pode-se observar que o percentual de docentes que não atuam na pós-graduação *stricto sensu* satisfeitos é superior ao percentual de docentes satisfeitos que atuam na pós-graduação *stricto sensu*, 66,51% e 33,49%, respectivamente.

A fase de diversificação foi a que apresentou o maior número de docentes da amostra ($n=119$) sendo que 79,41% dos professores que não atuam na pós-graduação *Stricto Sensu* declararam-se satisfeitos, 1,47% indecisos e, o maior percentual de insatisfação encontrado 19,12%. O p -valor = 0,7556 obtido no teste de correlação de Spearman sugere a não correlação entre a QVT e a atuação na pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, diante de todas as análises já efetuadas, não é possível afirmar a existência de diferença estatisticamente significativa entre a QVT dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* e daqueles que não atuam.

Dos docentes que lecionam na pós-graduação *Stricto Sensu* a grande maioria (n=51) também se enquadram na fase de diversificação do CDP, totalizando 88,24% de docentes satisfeitos e apenas 11,76% de professores insatisfeitos. Os resultados estão evidenciados de forma detalhada na Tabela 14.

Tabela 14: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a atuação na pós-graduação *stricto sensu* e o CDP

Atuação na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Não	1 (2,94)	0 (0,0)	33 (97,06)	34 (100)
Sim	0 (0,0)	1 (20,0)	4 (80,0)	5 (100)
Estabilização				
Não	3 (7,14)	0 (0,0)	39 (92,86)	42 (100)
Sim	2 (14,29)	0 (0,0)	12 (85,71)	14 (100)
Diversificação				
Não	13 (19,12)	1 (1,47)	54 (79,41)	68 (100)
Sim	6 (11,76)	0 (0,0)	45 (88,24)	51 (100)
Serenidade				
Não	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100)	6 (100)
Sim	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100)	6 (100)
Desinvestimento				
Não	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)
Sim	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao estudar a categoria administrativa da IES na qual os professores lecionam 62,7% possuem vínculo com instituições privadas e 37,3% com instituições públicas (Tabela 15). Verificou-se que o número de docentes satisfeitos é superior nas instituições de ensino privado, representando 62,2% da totalidade de docentes satisfeitos (n=209). Através do teste de correlação de Spearman (p-valor = 0,0152) a QVT apresentou-se estatisticamente correlacionada e de forma positiva com a categoria administrativa na qual o docente leciona. Este resultado reafirma os já evidenciados nas seções anteriores, indicando que ao aumentar o número de docentes na iniciativa privada consequentemente a QVT também aumenta.

Na literatura anterior não foi encontrada predominância no que se refere à categoria administrativa e a qualidade de vida no trabalho, nem com relação à satisfação nem tampouco quanto a insatisfação. Os estudos afirmam que tanto nas instituições públicas quanto nas privadas existem fatores negativos relacionados ao trabalho docente como a precariedade dos recursos didáticos, as normas e procedimentos administrativos inadequados, as excessivas funções burocráticas, as interrupções durante as aulas, as condições físicas deficitárias das instalações e a remuneração insuficiente, que podem levar os docentes a altos níveis de insatisfação (Stefano *et al.*, 2006; Lemos, 2007; Moreira *et al.*, 2010 e Oliveira *et al.*, 2016).

Outro fator a se destacar é a diminuição do percentual de docentes satisfeitos considerando-se os docentes da fase de entrada até os docentes da fase de diversificação, ou seja, independente da categoria administrativa da instituição os indícios apontam que a satisfação docente diminui com o passar dos anos de carreira, considerando os docentes que possuem de 1 até 25 anos de docência. A fase de diversificação também é conhecida como a fase de questionamento, sendo uma fase crítica na carreira docente, onde o professor analisa sua vida, suas metas cumpridas e a serem cumpridas, questionando todas as alternativas que possui nesse período. Estas turbulências que podem ser vivenciadas nesta fase do ciclo de vida tendem a explicar o fato da satisfação entre os profissionais da fase de diversificação ser inferior a satisfação dos profissionais da fase de entrada.

Tabela 15: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a categoria administrativa e o CDP

Categoria	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Administrativa				
Entrada				
Público	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100)	11 (100)
Privado	1 (3,57)	1 (3,57)	26 (92,86)	28 (100)
Estabilização				
Público	1 (5,00)	0 (0,0)	19 (95,00)	20 (100)
Privado	4 (11,11)	0 (0,0)	32 (88,89)	36 (100)
Diversificação				
Público	8 (17,02)	0 (0,0)	39 (82,98)	47 (100)
Privado	11 (15,28)	1 (1,39)	60 (83,33)	72 (100)
Serenidade				
Público	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)
Privado	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100)	5 (100)
Desinvestimento				
Público	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
Privado	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar a faixa etária dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis verifica-se que a maior parte dos docentes insatisfeitos possuem de 30 a 49 anos de idade, sendo 9 com idade entre 30 e 39 anos e 9 com idade entre 40 e 49 anos. Esperava-se que quanto maior fosse a idade do professor melhor seria sua percepção de qualidade de vida no trabalho, uma vez que professores mais jovens podem apresentar mais dificuldade ao lidar com problemas inerentes ao exercício da docência como, falta de motivação dos alunos, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalho administrativo, salas muito grandes e falta de tempo (Araújo *et al.*, 2015). O que pôde ser observado foi o ingresso de professores mais experientes na carreira acadêmica, uma vez que a maior parte dos docentes pertencentes à fase de entrada do CDP possuem de 30 a 49 anos.

Do total de docentes satisfeitos (n=203) verifica-se a predominância de satisfação entre os docentes que possuem de 30 a 49 anos, sendo que os professores mais novos apresentaram percentual de satisfação de 5,91% e os docentes mais velhos 26,10%. Ou seja, os docentes mais velhos apresentaram os maiores níveis de satisfação. A análise detalhada está evidenciada na Tabela 16. Testes de correlação foram efetuados com intuito de detectar a correlação entre a QVT e cada uma das faixas etárias estudadas, sendo que para todas as correlações obteve-se p-valor $> 0,0000$, ou seja, não pode-se afirmar que a faixa etária possui correlação com a QVT.

No que se refere a faixa etária, 6 docentes não a informaram, sendo 4 destes enquadrados na fase de diversificação, 1 na fase da serenidade e 1 na fase de desinvestimento, tendo sido excluídos da análise.

Tabela 16: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a faixa etária e o CDP

Faixa Etária	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
≤ 29 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)
30 a 39 anos	1 (5,88)	1 (5,88)	15 (88,24)	17 (100)
40 a 49 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100)	11 (100)
≥50 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
Estabilização				
≤ 29 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (100)	4 (100)
30 a 39 anos	4 (14,29)	0 (0,0)	24 (85,71)	28 (100)
40 a 49 anos	1 (4,76)	0 (0,0)	20 (95,24)	21 (100)
≥50 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (100)	3 (100)
Diversificação				
≤ 29 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (100)
30 a 39 anos	4 (11,43)	1 (2,86)	30 (85,71)	35 (100)
40 a 49 anos	8 (17,78)	0 (0,0)	37 (82,22)	45 (100)
≥50 anos	5 (14,29)	0 (0,0)	30 (85,71)	35 (100)
Serenidade				
≤ 29 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
30 a 39 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
40 a 49 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (100)	1 (100)
≥50 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (100)	10 (100)
Desinvestimento				
≤ 29 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
30 a 39 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
40 a 49 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
≥50 anos	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	9 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

Assim como evidenciado nas análises anteriores, observa-se uma predominância com relação à percepção de satisfação dos docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que integraram a amostra também com relação à carga horária de trabalho semanal na instituição.

Nota-se que os docentes insatisfeitos encontram-se, em sua maioria, na fase de diversificação, sendo que 11 trabalham menos de 40 horas semanais e 8 em regime de dedicação exclusiva. Nas análises anteriores esta variável mostrou-se estatisticamente significativa e com influência na QVT, evidenciando, através do modelo de regressão e do teste de diferença de média, que os docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva são mais satisfeitos quanto a qualidade de vida no trabalho. Através do teste de correlação de Spearman foi possível confirmar a correlação entre a QVT e a carga horária de trabalho semanal do docente na IES, p-valor = 0,0899.

No que se refere aos docentes satisfeitos, os dados evidenciados na Tabela 17, mostram uma totalidade de 209 professores satisfeitos, englobando todas as fases do CDP, sendo que destes 105 trabalham por menos de 40 horas semanais. Em número um pouco menor, ou seja, 104 docentes, que trabalham em regime de dedicação exclusiva, apresentaram-se satisfeitos quanto a sua qualidade de vida no trabalho, sendo que grande parte destes docentes encontram-se na fase de diversificação. Infere-se, desta forma, que ao observar o número de docentes satisfeitos, independentemente da carga horária de trabalho semanal do docente na instituição de ensino superior, a maioria se encontra satisfeita quanto a sua qualidade de vida no trabalho.

Tabela 17: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com a carga horária de trabalho semanal e o CDP

Carga Horária de Trabalho Semanal	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
< 40 horas	1 (3,70)	1 (3,70)	25 (92,6)	27 (100)
40 horas	0 (0,0)	0 (0,0)	12 (100)	12 (100)
Estabilização				
< 40 horas	4 (13,79)	0 (0,0)	25 (86,21)	29 (100)
40 horas	1 (3,70)	0 (0,0)	26 (96,3)	27 (100)
Diversificação				
< 40 horas	11 (18,33)	1 (1,67)	48 (80,0)	60 (100)
40 horas	8 (13,56)	0 (0,0)	51 (86,44)	59 (100)
Serenidade				
< 40 horas	0 (0,0)	0 (0,0)	5 (100)	5 (100)
40 horas	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (100)	7 (100)
Desinvestimento				
< 40 horas	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)
40 horas	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

Por fim, ao analisar o exercício de outra função remunerada de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissionais, verifica-se que os docentes insatisfeitos encontram-se nas fases de entrada, 1 professor, estabilização, 5 professores, e diversificação, 19 professores.

Sendo que destes docentes insatisfeitos 10 não exercem outra atividade além da docência e 15 possuem outra atividade remunerada além de serem professores (Tabela 18). Verificou-se maior satisfação entre os docentes vinculados a instituições de iniciativa privada, enquadrados no regime de dedicação exclusiva e que não exercem outra atividade além da docência. Considera-se, assim, que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, que compuseram a amostra, estão conseguindo conciliar de forma eficaz suas atividades laborais de pesquisa, ensino e extensão, aliando-as à sua vida pessoal e familiar. Resultados que corroboram com as pesquisas de Petroski (2005), Romanzini *et al.*, (2005) e Lemos (2007) ao estudarem a qualidade de vida no trabalho de professores do curso de Educação Física, todos constataram que o fato do professor exercer outra atividade além da docência potencializa de forma negativa sua qualidade de vida no trabalho

Assim como evidenciado nas análises das demais variáveis descritas anteriormente, comportamento semelhante é observado quanto a diminuição no percentual de docentes satisfeitos, da fase de entrada até a fase de diversificação, considerando, também, o exercício de outra função remunerada. Com a execução do teste de correlação de Spearman não foi possível detectar correlação estatisticamente significativa entre a QVT e o exercício de outra função remunerada, p -valor = 0,1399.

Tabela 18: Percepção do Nível de Qualidade de Vida no Trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis de acordo com o exercício de outra função remunerada e o CDP

Exercício de outra função remunerada	Qualidade de Vida no Trabalho			Total (%)
	Insatisfeito (%)	Indeciso (%)	Satisfeito (%)	
Entrada				
Não exerce	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (100)	11 (100)
Exerce	1 (3,57)	1 (3,57)	26 (92,86)	28 (100)
Estabilização				
Não exerce	2 (7,41)	0 (0,0)	25 (92,59)	27 (100)
Exerce	3 (10,34)	0 (0,0)	26 (15,66)	29 (100)
Diversificação				
Não exerce	8 (16,00)	0 (0,00)	57 (84,00)	50 (100)
Exerce	11 (15,94)	1 (1,45)	42 (82,61)	69 (100)
Serenidade				
Não exerce	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100)	6 (100)
Exerce	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (100)	6 (100)
Desinvestimento				
Não exerce	0 (0,0)	0 (0,0)	8 (100)	8 (100)
Exerce	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (100)	2 (100)

Fonte: Dados da Pesquisa

De forma geral, ao analisar as características da percepção da QVT dos professores considerando os ciclos de desenvolvimento profissional de Huberman (1989;2000) constatou-se que a satisfação é predominante em todas as fases do CDP entre os docentes do curso de

graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, que compuseram a amostra. O percentual de docentes satisfeitos é relevante independentemente do gênero, estado civil, faixa etária, número de dependentes, formação acadêmica, categoria administrativa da IES, carga horária de trabalho semanal na instituição, atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercício de outra função remunerada. Os resultados obtidos nesta seção confirmaram os resultados encontrados nas seções anteriores, evidenciando que os docentes do gênero feminino apresentam menor percentual de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com seus colegas do gênero masculino.

Evidenciou-se, também, a maior satisfação entre docentes de IES privadas e que trabalham no regime de dedicação exclusiva, sendo que tanto a categoria administrativa da IES quanto a carga horária de trabalho semanal do docente apresentaram-se correlacionadas com a QVT, verificadas através do teste de Spearman. Constatou-se, ainda, que a maior satisfação encontra-se entre os docentes pertencentes a fase de entrada do CDP, satisfação esta que vai diminuindo com o passar dos anos de docência, até a fase de diversificação. Já, nas duas últimas fases do CDP, serenidade e desinvestimento, os docentes demonstraram-se plenamente satisfeitos em todos os aspectos estudados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre QVT surgem com intuito de compreender como ajustar a relação entre trabalho, a estrutura das organizações e as necessidades dos indivíduos, visando a satisfação dos trabalhadores, a melhoria do seu desempenho profissional e o alcance de melhores resultados organizacionais (Moraes, Martelo & Nogueira, 2000). A QVT além de abranger fatores sociais, psicológicos, físicos e tecnológicos que, em conjunto incidem sobre a cultura da organização, também impacta no bem-estar do trabalhador e, por extensão, aos seus níveis de produtividade, sendo que nas instituições de ensino superior este cenário não é diferente. São diversos os fatores estudados que englobam a QVT, sempre denotando a preocupação com o bem-estar geral e a saúde dos trabalhadores quando da execução de suas atividades laborais, sendo exemplo destes fatores a motivação; satisfação; condições de trabalho; gerenciamento do stress; estilos de liderança e a experiência emocional vivenciada pelos indivíduos com o trabalho que exercem, considerando o contexto de mudanças sociais e tecnológicas estabelecidas de modo intenso e rápido (Sucesso, 1997; Silva & Tolfo, 1999).

No âmbito das instituições de ensino superior os estudos abordando a QVT estão

circunscritos aos professores (Paixão & Souza, 2013, p. 2). Segundo os autores, as razões para que pesquisas sejam desenvolvidas sobre esta temática está na “desvalorização e pressão por qualificação, atualização e produção científica” sofridas por esta classe de trabalhadores, já que esses aspectos tornam a profissão docente uma das mais afetadas por estresse e outras síndromes oriundas da falta de qualidade de vida no trabalho. Outro aspecto apresentado por Bosi (2007) que impacta na qualidade de vida do docente refere-se ao produtivismo acadêmico, sendo um fator apresentado como inibidor da profissão uma vez que o professor é avaliado pela quantidade daquilo que produz, e não pela qualidade do que foi produzido.

Diante dos problemas que são apresentados na vivência docente, um aspecto a ser estudado refere-se ao impacto destes percalços ao longo da carreira acadêmica. O ciclo de desenvolvimento profissional proposto por Huberman (1989; 2000) através de suas etapas possibilita conhecer a satisfação ou a insatisfação, ao longo da carreira docente. E se apresenta como um instrumento, que proposto para outra realidade, pode ser adaptado para investigações com docentes brasileiros (Shigunov, Farias & Nascimento, 2002). O docente, segundo Huberman (1989; 2000) pode passar por um período de satisfação ou insatisfação em qualquer uma das fases da carreira, sendo que no início da carreira predomina a descoberta/entusiasmo x choque de realidade. Já, nas fases mais avançadas da trajetória profissional, o docente certamente leva em conta o investimento feito, podendo encerrar a carreira com uma fase de desinvestimento serena ou amarga.

Desta forma, este estudo ao englobar os aspectos da QVT e se são vivenciados de forma satisfatória ou não ao longo da carreira acadêmica, mostrou como se encontra a percepção de qualidade de vida no trabalho, especificamente dos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis, sendo possível, a partir dos resultados apresentados, que eles invistam em melhores condições de trabalho, tenham mais lazer com a família e procurem por um papel balanceado no trabalho. O mérito de estudos que evidenciam os fatores relacionados a QVT que provocam a desmotivação docente advém de proporcionar aos profissionais, que atuam na docência universitária, o cenário da percepção de qualidade de vida no trabalho. Desta forma, docentes de diferentes instituições, no caso específico deste trabalho, os de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, poderão se atentar para fatores de QVT que devam ser vistos com mais cuidado e, conseqüentemente, buscar soluções que maximizem seu bem-estar no local de trabalho.

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar a percepção de qualidade de vida no trabalho dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional. Os resultados mostram que, apesar de o ensino de Contabilidade no Brasil passar por mudanças significativas em virtude da expansão de matrículas e da adesão aos padrões internacionais de Contabilidade, entre os docentes predomina a satisfação com a profissão. Em outras palavras, apesar dos problemas, a docência em Contabilidade parece atrativa.

O levantamento com os 236 docentes que responderam ao questionário, demonstra que 51,07% encontram-se na terceira fase do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000), intitulada diversificação, possuindo idade entre 30 e 49 anos. Da amostra, 59,32% são homens, e 40,68% são mulheres, há uma proporção maior de homens na fase inicial do ciclo de vida, o que contraria algumas pesquisas desenvolvidas, porém há evidências de que os resultados encontrados podem ser explicados pela faixa etária a qual o docente em início de carreira se encontra, uma vez que foi detectado a presença de professores mais experientes, entre 30 e 49 anos, nesta fase inicial do CDP. Ou seja, nesta amostra particular, nota-se um ingresso superior na carreira acadêmica em Contabilidade de professores do gênero masculino e mais velhos. Acredita-se que com o número crescente de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil e com a exigência das instituições por profissionais com maior titulação acadêmica, os profissionais estão se dedicando primeiramente aos estudos para, em seguida, ingressarem na carreira acadêmica.

Além da constatação de um maior número de homens no ingresso na carreira docente em Contabilidade, verificou-se que a variável gênero se apresentou estatisticamente significativa (p -valor = 0,001) e associada de forma negativa com a QVT. Conclui-se, assim, que, na amostra estudada, os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do gênero feminino apresentam menor satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparadas com seus colegas do gênero oposto. Resultados estes que corroboram com as pesquisas desenvolvidas por Rosa e Nascimento (2003), Petroski (2005), Oliveira e Limongi-França (2005), Legnani *et al.*, (2005), Stefano *et al.*, (2006), Lemos, Nascimento e Borgatto (2011), Lemos (2007), dentre outras.

Estas evidências de que docentes do gênero feminino apresentam-se mais insatisfeitas quanto a sua qualidade de vida no trabalho pode estar relacionada a fatores como dificuldade de

promoção acadêmica, menor renda e necessidade de renda complementar com sobreposições de vínculos trabalhistas. Estes resultados podem direcionar a reflexão sobre o déficit na qualidade de vida destas professoras, também, devido a dupla/tripla jornada de trabalho que as mesmas desenvolvem. Através dos resultados apresentados não foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 1 proposta neste estudo, ou seja, docentes do gênero feminino dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais apresentam menores índices de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparadas com docentes do gênero masculino.

No tocante à insatisfação predominante das professoras, uma justificativa para referida insatisfação está no próprio ciclo de vida destas, que envolve maternidade e maior dedicação a família, dificultando assim seu desempenho na academia quando comparadas aos homens. Existe a necessidade de inserção de atributos que permitam aos docentes maior realização pessoal no ambiente de trabalho. Para Herzberg (1987) estes atributos estão ligados ao enriquecimento do trabalho, que seria oferecer oportunidades para o crescimento psicológico destas professoras com a matização do trabalho ou com a hierarquização da escala de trabalho, valorizando, assim, a função desempenhada pelas docentes do gênero feminino.

Além dos fatores expostos têm-se o agravante que no Brasil, a maior parte da formação continuada é realizada fora do horário de trabalho e financiada pelo professor, ocasionando perdas tanto no que se refere ao lazer e ao repouso como para as relações familiares. Considerando as condições de vida destas trabalhadoras e mães, professoras universitárias, a satisfação, especificamente referente a este gênero, representa uma conquista pessoal, engendrada no processo de socialização pelo desejo de ascensão social. Avaliando as conquistas alcançadas pelas mulheres nas últimas décadas que resultaram em maior autonomia e ingresso na força de trabalho, é possível dizer que se estas representam avanços significativos também contribuem para o estresse e as tensões que afetam de forma impactante comportamentos e modos de vida femininos.

Devido à ausência de associação entre a variável QVT e a variável faixa etária não foi possível constatar que docentes mais velhos apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes mais novos (Hipótese 2), através dos testes estatísticos. A ausência de associação entre a variável estado civil e a QVT, também inviabiliza a suspeita de que docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis

do estado de Minas Gerais casados apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não possuem companheiro(a) (Hipótese 3). Ao analisar a influência da formação acadêmica na QVT esperava-se que docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais com titulação de mestres ou doutores apresentassem percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que possuem titulação de especialistas (Hipótese 4). Com a não significância desta variável no modelo assim como, a ausência de diferença entre as médias de QVT destes dois grupos não houve indícios para atestar referida hipótese.

Conclui-se, assim, que a qualidade de vida no trabalho, nesta amostra específica, não é impactada pela faixa etária do docente, estado civil e, tampouco, pela formação acadêmica destes profissionais. A não significância destas variáveis implica na inferência de que tanto os docentes mais novos quanto os mais velhos estão com predisposição para enfrentar os problemas e percalços da carreira, na mesma proporção, assim como, professores especialistas ou mestres e doutores possuem a mesma percepção quanto a sua qualidade de vida no trabalho.

Na amostra pesquisada, há a predominância de docentes vinculados a IES privadas (62,71%) contra 37,29% de docentes vinculados a IES públicas. Assim como um maior número de docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais (52,11%) contra 47,89% que trabalham em regime de dedicação exclusiva. Estas duas variáveis, categoria administrativa e carga horária de trabalho semanal na instituição, mostraram-se estatisticamente significativas e associadas de forma positiva com a QVT. Evidenciando que a satisfação é maior entre docentes que lecionam em instituições privadas e que trabalham no regime de dedicação exclusiva. A maior satisfação entre docentes de IES privadas pode ter relação com a renda recebida por estes. Segundo Silva (2019) docentes vinculados a IES privadas têm renda superior no mercado de trabalho, fora das salas de aula, quando comparados com os docentes de IES públicas.

Já, com relação aos resultados obtidos para a variável carga horária de trabalho semanal na instituição, acredita-se que os docentes em regime de dedicação exclusiva encontram-se com maior nível de satisfação quanto a QVT devido as atividades que podem ser desenvolvidas pelos docentes em regime de dedicação exclusiva como, participação em órgão de

deliberação coletiva de classe ou relacionado com as funções de magistério, desempenho eventual de atividades de natureza científica, técnica ou artística, destinada à difusão ou aplicação de ideias e conhecimentos e participar em comissões julgadoras ou verificadoras relacionadas com o ensino ou a pesquisa, com maior afincamento que docentes dedicados à atividade docente por menos de 40 horas semanais (Martins, 2011).

Através dos resultados evidenciados foram encontradas evidências que permitissem rejeitar a Hipótese 5 proposta neste estudo, ou seja, não pode-se afirmar que docentes vinculados a IES públicas que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam percepção mais satisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes vinculados a IES privadas. A Hipótese 6 proposta neste trabalho foi que docentes enquadrados no regime de dedicação exclusiva que lecionam nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no estado de Minas Gerais apresentam maior insatisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais, o que não foi constatado. Ou seja, os docentes vinculados as IES em regime de dedicação exclusiva estão mais satisfeitos quanto a QVT quando comparados com os docentes que trabalham por menos de 40 horas semanais na instituição.

No que se refere as fases do ciclo de desenvolvimento profissional propostas por Huberman (1989; 2000) as fases de entrada e serenidade mostraram-se estatisticamente significativas e associadas de forma positiva com a QVT. Podendo assim concluir que os docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que possuem de 1 a 3 anos de carreira docente estão mais satisfeitos quanto a sua qualidade de vida no trabalho do que docentes com maior tempo de carreira. Com os valores médios de qualidade de vida no trabalho evidenciados pelos docentes ao longo da carreira profissional, verifica-se que a média é decrescente até a fase de diversificação, ou seja, a percepção satisfatória de qualidade de vida no trabalho vai diminuindo com o passar dos anos.

Na fase de serenidade, sendo aqueles docentes que possuem de 25 a 35 anos de carreira, foi detectada a maior média de QVT (5,61) entre os docentes estudados. Esta também foi uma variável que apresentou-se estatisticamente associada à QVT, podendo concluir, através da média de QVT dos docentes enquadrados nesta fase do CDP que estes possuem a melhor percepção quanto a sua QVT. A Hipótese 7 proposta nesta pesquisa preconizava que docentes

com maior tempo de docência no curso de graduação em Ciências Contábeis apresentam melhor percepção de sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com professores em início de carreira. Através das análises evidenciadas verificou-se a maior satisfação quanto a qualidade de vida no trabalho entre os docentes em início de carreira, contrariando referida hipótese. Porém, não pode-se ignorar o fato dos professores que possuem entre 25 e 35 anos de docência terem apresentado maior média de QVT, quando comparadas com as médias de QVT das demais fases, constatando-se, assim, na amostra estudada, que os professores das fases de entrada e serenidade apresentam maior percepção de satisfação quanto a sua qualidade de vida no trabalho.

Verificou-se, também, se docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis do estado de Minas Gerais que também atuam na pós-graduação *stricto sensu* apresentam percepção mais insatisfatória quanto a sua qualidade de vida no trabalho quando comparados com docentes que não atuam na pós-graduação (Hipótese 8), através da inclusão da variável atuação na pós-graduação *stricto sensu* (Pós_SS) no modelo. Com a ausência de influência estatisticamente significativa entre esta variável e a QVT não houve indícios para confirmar referida hipótese. Constatou-se assim que das variáveis sociodemográficas propostas gênero, faixa etária, estado civil, número de dependentes, formação acadêmica, categoria administrativa, carga horária de trabalho semanal na instituição, tempo de docência no curso de Ciências Contábeis, atuação na pós-graduação *stricto sensu* e exercício de outra função remunerada, as variáveis gênero, categoria administrativa, carga horária de trabalho semanal na IES e as fases de entrada e serenidade apresentaram-se com influência estatisticamente significativa na QVT.

Com as constatações expostas até o momento é possível verificar que tanto o objetivo geral proposto pela pesquisa quanto os objetivos específicos de apresentar um perfil sociodemográfico dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional e analisar os determinantes da qualidade de vida no trabalho, foram atendidos. Outro objetivo específico proposto foi analisar os diferentes componentes da qualidade de vida no trabalho (Remuneração e Compensação; Condições de Trabalho; Oportunidade Imediata para o Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas; Oportunidade Futura de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização do Trabalho, Constitucionalismo na Organização do Trabalho, o Trabalho e o Espaço Total da Vida, Relevância Social da Vida no Trabalho), de acordo com os ciclos de desenvolvimento profissional, sendo constatado que a satisfação dos docentes pertencentes a

fase de entrada do CDP é predominante em quase todas as dimensões, com exceção apenas para a dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida (D7).

Com o estudo através das dimensões verificou-se que após a fase de entrada a satisfação docente é ascendente com o passar dos anos de carreira. Ou seja, os docentes que integraram as fases finais do CDP apresentaram percentuais superiores de satisfação quando comparados com os docentes integrantes da fase de estabilização do CDP. A dimensão Trabalho e Espaço Total de Vida foi a que apresentou número superior de professores insatisfeitos/indecisos em todas as fases do CDP. O nível de insatisfação, quanto a esta dimensão, é decrescente com o passar dos anos de carreira, desta forma há evidências que os docentes em início de carreira possuem mais dificuldade para manter um equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal.

Mesmo frente a satisfação predominante em todas as fases do CDP dos docentes em Contabilidade, a importância da avaliação contínua dos fatores relativos à satisfação docente por parte dos gestores educacionais é fundamental, uma vez que a literatura já apresenta indícios que a satisfação dos professores pode estar relacionada ao desempenho acadêmico dos estudantes (Taveira & Silva, 2015). Ainda para os autores, existe sim relação entre satisfação no trabalho do professor e desempenho dos alunos na avaliação escolar. Os cursos de Ciências Contábeis vêm apresentando, consistentemente, baixos índices no ENADE e no Exame de Suficiência do CFC. Desta forma, há grande necessidade dos gestores educacionais se preocuparem em trabalhar a satisfação de sua equipe com o intuito de melhorar o desempenho escolar.

As limitações apresentadas neste estudo referem-se ao número pouco expressivo de docentes que responderam ao instrumento de pesquisa que integram as últimas fases do ciclo de desenvolvimento profissional, sendo apenas 12 docentes na fase de serenidade e 10 na fase de desinvestimento. Outra limitação a ser exposta refere-se a análise do ciclo de vida se restringindo à duração de cada fase, conforme a proposta de Huberman, sendo que o estudo desenvolvido por este pesquisador pode apresentar diferenças na área contábil. Por fim, destaca-se que a escala de qualidade de vida utilizada nesta pesquisa foi validada na área de educação física, porém, através do teste de Alpha de Cronbach foi possível atestar a confiabilidade do instrumento.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que docentes em início de carreira, embora satisfeitos têm dificuldade de conciliar a vida pessoal e profissional, assim os gestores institucionais podem e devem investir em formas de melhorar a relação trabalho e espaço total de vida docente, sobretudo na fase de entrada na carreira. Assim como devem investir em ações que facilitem o desinvestimento docente ao fim da carreira, de forma a permitir que o professor encerre sua trajetória acadêmica de forma serena.

Ao final desta pesquisa percebe-se que ainda existe muito o que investigar sobre qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho docente. Sendo que uma das implicações deste estudo será a motivação de novas pesquisas sobre o mesmo tema. Pois é sabido que o sofrimento, o desconforto no trabalho docente compromete a relação ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade do ensino desenvolvido e, principalmente, causa desgaste ao profissional na sua atuação pedagógica.

Para pesquisas futuras, recomenda-se que seja realizada além da pesquisa quantitativa uma pesquisa qualitativa, com intuito de descrever os principais pontos de satisfação e insatisfação dos docentes quanto a qualidade de vida no trabalho. Além disto, recomenda-se a execução de pesquisa semelhante em outros estados e regiões brasileiras, sendo possível assim efetuar uma comparação entre estados no que se refere a qualidade de vida no trabalho docente. No sentido de ampliar as variáveis que possam ser confrontadas com a variável QVT sugere-se estudos que englobem o estresse na carreira docente, fatores da vida pessoal (auto realização, estima, sociais, segurança e fisiológicas) que afetam a qualidade de vida no trabalho assim como fatores psicológicos que exerçam referida influência. Além de estudar fatores profissionais da carreira docente como participação nas decisões, reestruturação do trabalho através do enriquecimento das tarefas e de grupos autônomos de trabalho, inovação no sistema de recompensas para influenciar o clima organizacional, melhoria no ambiente de trabalho quanto às condições físicas e psicológicas, horário de trabalho, na QVT.

REFERÊNCIAS

Abbad, G. S. (2007). Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. *Revista do Serviço Público (Brasília)*, 58, 100-110.

Almeida, L. D., & Fensterseifer, P. E. (2007). Professoras de Educação Física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2).

Alves, P. C. (2017). *Qualidade de Vida e Esgotamento Profissional do Professor Universitário*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – Minas Gerais.

Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças-USP*, 19(48), p. 91-102.

ANGRAD - Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração. (2012). *Qualidade de Vida no Trabalho e Qualidade de Vida: uma proposta integradora*. Recuperado em 24 março, 2018, de http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_502_201212051834228e9c.pdf.

Araújo, M. R. L. (2010). *A Qualidade de Vida no Trabalho de Professores de Escolas Públicas*. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte, FUMEC, Belo Horizonte, p. 11-104.

Araújo, N. L. (2014). *O Ciclo de Vida da Carreira Profissional do Docente do Ensino Religioso*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGCR/CE/UFPB, João Pessoa, p. 1-131.

Araújo, T. S., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Satisfaction among accounting professors in Brazil. *Revista Contabilidade & Finanças*, 28(74), São Paulo, Maio/Agosto

Araújo, T. M., Sena, I. P., Vina, M. A. & Araújo, E. M. (2005). Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. *Revista Baiana de Saúde Pública*, 29(1), 6-21.

Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas Percebidos no Exercício da Docência em Contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), p. 93-105.

Babbie, E. (1999). *Métodos de Pesquisas de Survey*. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 519 p.

Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton, E. (Orgs.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 1108-1149.

Barp, A. D., & Rausch, R. B. (2015). Perfil do Docente da Área Contábil: atuantes em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina. *XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, Mar del Plata – Argentina.

Barros, M. A. (2017). Qualidade de vida no trabalho (QVT): a percepção de docentes de uma instituição de ensino superior privada. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(188), 38-46.

Barros, A. G. S., & Lehfeld, N. A. S. (2009). *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas*. São Paulo: Pearson.

Belanger, R. A. (1992). *U.S. Patent N^o. 5,079,013*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Bergeron, T. (1982). Ultrastructure and histochemical assessment of the granule cells of the rainbow trout (*Salmo gairdneri*) small intestine. M.Sc. *Thesis, University of Guelph, Guelph, Ontario, Canadá*.

Betti, I. C. R., & Mizukami, M. G. N. (1997). História de Vida: trajetória de uma professora de Educação Física. *Revista Motriz*, 3(2), p. 67-89.

Bispo, F. C. S., & Santos Junior, A. B. D. (2014). O Docente do Ensino Superior: Educador ou Prestador de Serviços? *Anais do XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT*, Resende, RJ, Brasil, 24.

Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28 (101), p. 1503-1523. Recuperado em 20 março, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400012&lng=pt&nrm=iso.

Both, J., Nascimento, J. V., Lemos, C. A. F., Donegá, A. L., Ramos, M. H. K. P., Petroski, E. C., & Duarte, M. F. S. (2006). Qualidade de vida no trabalho percebida por professores de educação física. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, Florianópolis, 8(2), p.45-52, 2006.

Both, J., Nascimento, J. V., & Borgatto, A. F. (2008). Percepção da Qualidade de Vida no Trabalho ao Longo da Carreira Docente em Educação Física. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 10(4), p. 372-378.

Brancher, E. A. (2002). *Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina.

Brasil. CESu/CFE. (1965). Parecer 977 de 03 de dezembro de 1965. *Diário Oficial da União*: 20/01/1966. Brasília – DF.

Brasil. Ministério da Educação. (2011). *Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020*. Brasília-DF.

Brito, T. T. R. (2011). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, p. 1-370.

Buss, V. (2002). *Qualidade de vida no trabalho: o caso do corpo técnico e auxiliar administrativo de uma instituição de ensino superior*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia de Produção, UFSC, Santa Catarina.

Bustos R., & Carrizosa M. D. (2010). Satisfacción laboral de enfermería en unidades de hospitalización médicoquirúrgica del Complejo Hospitalario Universitario de Albacete. *Revista de Administración Sanitaria [Internet]*. Acesso 22 julho 2019; 1:3. Disponível em: http://www.debatesanitario.com/opinionras/originales/Originales_e_RAS_Articulo_3_2010.pdf.

Candau, V. M. (1997). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, p. 51-68.

Canova KR, Porto JB (2010). The impact of organizational values on occupational stress: A study with secondary school teachers. *Hum Soci Manage* 11: 4-31.

Cardoso, S. (2017). *Ciclo de Carreira Docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?* Recuperado em 16 junho, 2018, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf.

Carrillo C. (2011). *Un estudio sobre la satisfacción de la vida laboral en profesionales sanitarios del Hospital General Universitario José María Morales Meseguer*. Región de Murcia. [tesis doctoral]. Murcia: Universidad de Murcia. 500 p.

Carvalho, H. T. T. K. (1995). Professora primária: amor de dor. Em: Codo, W. e Sampaio, J.J. C. (Org.). *Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho* (pp. 127-138). Petrópolis: Vozes.

Catho. (2015). *As diferenças salariais entre homens e mulheres*. Disponível em: https://www.catho.com.br/salario/action/artigos/As_diferencas_salariais_entre_Homens_e_Mulheres.php. Acesso em: 22 julho 2019.

Ceribeli, H. B., Ceribeli, M. C. B., & Ferreira, F. J. R. (2016). Análise da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) sob a Perspectiva das Diferenças entre Gêneros. *Reuna*, 21(3), 5-24.

Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.

Chiroto, A. R., Peleias, I. R., Parisi, C., & Cunha, J. V. A. (2017). A influência do título de mestre nos egressos de mestrado em Ciências Contábeis da FECAP: análise à luz da Teoria do Capital Humano. *Revista Universo Contábil*, 13(4), p. 33-59.

Ciborra, C., & Lanzara, G. F. (orgs.) 1985. *Progettazione delle Tecnologie e Qualità del Lavoro*. Franco Angeli Editore, Milão. 330 pp.

Comitê de Ética em Pesquisa – COEP. (2018). *Página inicial*. Recuperado em 22 maio, 2018, de <https://www.ufmg.br/bioetica/coep/>.

Costa, A. C. M. (2004). O percurso profissional em Educação Física: venturas e desventuras. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 9, p. 71-81.

Costa, L. C. A., & Nascimento, J. V. (2009). O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, 20(1), p. 17-24.

Cortez, H. B. T. (2004). *Qualidade de vida no trabalho sob a ótica da macroergonomia*. Dissertação de Mestrado Profissionalizante em Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 1-104.

Dantas, M. (1996). *A lógica do capital-informação: a fragmentação dos monopólios e a monopolização dos fragmentos num mundo de comunicações globais*. Editora Contraponto, Rio de Janeiro, RJ.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Demo, P. (1998). *Questões para teleducação*. Petrópolis-RJ: Vozes.

Detoni, D. J. (2001). *Estratégias de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho: estudo de caso em Agroindústrias*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, p. 1-141.

Dias, A. C. D. (2015). *Qualidade de Vida no Trabalho de Docentes de Fisioterapia no Município de Goiânia*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 1-119.

Drucker, P. F. (1981). *Prática da administração de empresas*. São Paulo: Pioneira.

Farias, G. O. (2000). *O percurso profissional dos professores de Educação Física: rumo à prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, p.1-129.

Farquhar, M. (1995). Definitions of quality of life: a taxonomy. *Journal of Advanced Nursing*, 22(3), p. 502-508.

Fernandes, D. (1992). *Prática e perspectivas de avaliação: dois anos de experiência no Instituto de Inovação Educacional (Documento policopiado)*. Lisboa: Autor.

Fernandes, E. (1996). *Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar*. 5. ed. Salvador: Casa da Qualidade.

Ferreira, M. A. M. (2008). *Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar: uma abordagem biográfica*. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Educacional, Lisboa, p. 1-332.

Ferreira, A. C. M. (2011). *Satisfação no trabalho de docentes de uma instituição pública de ensino superior: reflexos na qualidade de vida (Dissertação de Mestrado)*. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Ferreira, A. C. O., & Passos, J. C. *Um olhar sobre a qualidade de vida no trabalho do professor de Ciências Contábeis: o caso de uma Universidade Federal*. Recuperado em 19 de janeiro, 2019, de http://www.cont.facic.ufu.br/sites/cont.facic.ufu.br/files/5-3173_um_olhar_sobre_a_qvt_do_docente_em_contabeis.pdf.

Ferreira, M. C., Alves, L., & Tostes, N. (2009). Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), p. 319-327.

Fleck, M. P. A. (2003). *Versão em português do instrumento de avaliação da qualidade de vida (WHOQOL)*. Recuperado em 29 maio, 2018, de <https://www.ufrgs.br/whoqol1.html>.

Folle, A., Farias, G. O., Boscatto, J. D., & Nascimento, J. V. (2009). Construção da Carreira Docente em Educação Física: escolhas, trajetória e perspectivas. *Revista Movimento*, 15(1), p. 25-49.

Garcia, E. O. P. (2007). *Qualidade de vida no trabalho: com a palavra, os funcionários públicos. São Bernardo do Campo*. Dissertação (Mestrado em Administração) Universidade Metodista de São Paulo.

_____. (2010). O conteúdo significativo da qualidade de vida no trabalho para funcionários públicos de uma secretaria de saúde. *Revista Eletrônica Gestão e Serviços*, 1(1), p. 76-94.

García, C. M. (1995). *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76.

García A., Moro M. N., & Medina M. (2010). Evaluación y dimensiones que definen el clima y la satisfacción laboral en el personal de enfermería. *Rev Calid Asist*, 5(4), p. 207-14.

Garcia, C., Solano-Ruiz, M., Martinez-Roche, M., & Gomez-Garcia, C. (2013). Job satisfaction among health care workers: the role of gender and age. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 21, 1314-1320.

Gasparin, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gill, T. M., & Feinstein, A. R. (1994). A critical appraisal of the quality of quality-of-life measurements. *Journal of the American Medical Association*, 272(8), p. 619-26.

Godtsfriedt, J. (2016). Ciclos de Vida Profissional na Carreira Docente: revisão sistemática da literatura. *Revista Corpoconsciência*, 19(2), p. 9-17.

Gomes, M. A., Borges, L. J., & Nascimento, J. V. (2007). Ciclos de desenvolvimento profissional e a qualidade de vida de professores de Educação Física da Região Sudoeste da Bahia. *Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança*, São Paulo, 2(4), p.104-114.

Gonçalves, A. (2004). Em busca do diálogo do controle social sobre o estilo de vida. In: VILARTA, Roberto (org.) *Qualidade de Vida e políticas públicas: saúde, lazer e atividade física*. Campinas, IPES, p. 17-26.

Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário: contributo para a sua caracterização*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

_____. (1992). *A carreira das professoras do ensino primário*. In A. Nóvoa (Org.) *A vida de professor*, (pp. 141-170) Porto: Porto Editora.

_____. (2009). Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 23-36.

Gonçalves, J. A., & Simões, C. (1991). *O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente*. *Inovação*, 4(1), pp. 135-147.

Gujarati, D. N. & Porter, D. C. (2011). *Econometria básica*. 5. ed. Porto Alegre: AMGH. 924 p.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), p. 159-170.

Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. 6.ed. Porto Alegre, Bookman. 688p.

Hargreaves, A., & Fullan, M. F. (1992). *Introduction*. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 1-19.

Herrera G., & Manrique F. G. (2008). Condiciones laborales y grado de satisfacción de profesionales de Enfermería. *Aquichan*, 8(2), p. 243-56

Hopf, A. C. O., & Canfield, M. S. (2001). Profissão docente: Estudo da trajetória de professores universitários de Educação Física. *Kinesis*, 24, p. 48-71.

Hora, H. R. M., Monteiro, G. T. R., & Arica, J. (2010). Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. *Produto & Produção*, 11(2), p. 85-103.

Huberman, M. (1989). Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle. *Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation* (54), Université de Genève.

_____. (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa, António (org) *Vida de professores*. 2 ed. Portugal: Porto Ed, p. 31-61, 2000.

Huse, E., & Cummings, T. (1985). *Mudando o desenvolvimento Organizacional*. São Paulo: Thomsom.

INEP. (2016). *MEC e Inep divulgam dados do Censo da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em 21 março, 2018, de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2016/21206.

- Kanikadan, A. Y. S. (2005). *A Qualidade de Vida no Trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem-estar organizacional*. Dissertação de Mestrado do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 1-183.
- Kanikadan, A. Y. S., & Limongi-França, A. C. (2007). A qualidade de vida no trabalho de professores de inglês. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, 9(25), p.59-80.
- Kluthcovsky, A. C. G. C., & Takayanagui, A. M. M. (2006). Qualidade de Vida – Aspectos Conceituais. *Revista Salus*, 1(1), p. 13-15.
- Koetz L. C. E. (2011). *Qualidade de vida de professores de instituições universitárias de ensino superior comunitárias: relações entre ambiente e saúde*. Dissertação. (Mestrado). Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado.
- Koetz L. C. E., Rempel C., & Périco E. (2013). Qualidade de vida de professores de instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul. *Ciênc Saúde Colet*.18(4), p. 1019-28.
- Lacaz, F. A. C. (2000). Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), p. 151-61.
- Laffin, M. (2002). *De Contador a professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade*. Tese (Doutorado em Engenharia de produção). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis.
- Lago R. R., Cunha B. S., & Borges M. F. S. O. (2015). Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. 13(2), p. 429-50.
- Lawall, I., Shinomiya, G., Siqueira, M., Ricardo, E., & Pietrocola, M. (2009). Fases de Desenvolvimento Profissional de Professores em Situação de Inovações Curriculares no Nível Médio. *Anais... VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis.
- Legnani, E., Romanzini, M., Fonseca, S.A., Crhusciak, P. S. & Nascimento, J. V. (2005). Perception of the quality of life in the work of teachers' university students of physical education of different axes curriculares. *Fiep Bulletin*, 75 (special), 425-427.
- Leite, D. R., Figueiredo, A. M., & Sól, N. A. A. (2003). *Saúde e condições de trabalho dos docentes na Universidade Federal de Ouro Preto*. Ouro Preto: UFOP.
- Lemos, C. A. F. (2007). *Qualidade de Vida na Carreira Profissional de Professores de Educação Física do Magistério Público Estadual/RS*. Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1-114.
- Lemos, J., & Cruz, R. M. (2005). Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. *Motrivivência*, 17(24), p. 59-80.

- Lemos, C. A. F., Nascimento, J. V., & Borgatto, A. F. (2007). Parâmetros individuais e sócio-ambientais da qualidade de vida percebida na carreira docente em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 21(2), p.81-93.
- Leung, T., Siu, O. L., Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), p. 121-138.
- Lippitt, G. L. (1978). Quality of work life: organization renewal in action. *Training Dev J.*
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 13(1), p. 49-67.
- Lima, V. Z., Souza, A. V. O., Alano, J., Ganzer, P. P., Olea, P. M., Dorion, E. C. H., Nodari, C. H., Chais, C., & Prodanov, C. C. (2015). Indicadores da Qualidade de Vida no Trabalho e sua Relação com o Ensino-Aprendizagem. *Revista Espacios*, 37(1), p. 21-46.
- Limongi-França, A. C. (1997). Qualidade de vida no trabalho: conceitos, abordagens, inovações e desafios nas empresas brasileiras. *Revista Brasileira de Medicina Psicossomática*, 1(2), p. 79-83, abr./jun.
- _____. (2007). *Práticas de recursos humanos: conceitos, ferramentas e procedimentos*, São Paulo: Atlas.
- _____. (2008). *Qualidade de vida no trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Locatelli, A. S., & Locatelli, C. (2016). Desafios da ação docente no ensino superior: um debate a partir do curso de Pedagogia na UFT/campus de Tocantinópolis. *Revista Docência do Ensino Superior*, 6(1), p. 139-158.
- Lopes, S. P. (2003). *Análise da qualidade de vida no trabalho sob os critérios propostos no modelo de Walton: um estudo de caso em Equisul*. Monografia (Graduação) – Curso de Administração – Habilitação em Comércio Exterior, Universidade do Vale do Itajaí, São José, 66f.
- López F., Bernal L., Cánovas A. (2001). Satisfacción laboral de los profesionales de un hospital comarcal de Murcia. *Rev Calid Asist.* 16:243-6.
- López M. P., Torrejón G., Martín A., Martín J., Pleite F., & Torres M. A. (2011). Estrés y satisfacción laboral de las enfermeras de hospitales toledanos. *Metas Enferm*, 14(8), p. 8-14.
- Louis, K. S. (1988). Social and community values quality of teacher work life. In: Annual Meeting of the American Education Research Association, Orleans. *Anais...* p.1-30. Recuperado em 15 abril, 2018, de http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1e/8e/02.pdf

- Loureiro, L. M. J. & Gameiro, M. G. H. (2011). Interpretação crítica dos resultados estatísticos para lá da significância estatística. *Revista de Enfermagem Referência*, n. 3, p. 151-162.
- Lourenço, N. C. F. (2009). *Qualidade de Vida no Trabalho de Docentes de uma Faculdade Privada do Município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Enfermagem, Universidade de Guarulhos, Guarulhos, p. 1-99.
- Mancebo, D. (2007). Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 20(1), p. 74-80. Recuperado em 20 março, 2018, de <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>.
- Marques, A. L., & Paiva, K. S. M. (1999). Público X Privado: Qualidade de vida, estress e situação de trabalho de professores de instituição de ensino superior. In: XXIII ENANPAD. *Anais em CD*.
- Melo, L. (2015). *Número de mulheres na chefia cresce a passos lentos no país*. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/numero-de-mulheres-na-chefia-cresce-a-passos-lentos-no-pais/>. Acesso em: 22 julho 2019.
- Mentz, K. (2001). Change and the quality of work-life of teacher in rural school in South Africa. In: Annual Meeting of the American Education Research Association, Seattle. *Anais...* p.1-16. Recuperado em 15 abril, 2018, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/f5/a0.pdf
- Minayo M. C. S., Hartz Z. M. A., & Buss, P. M. (2000). Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência Saúde Coletiva*, 5(1), p. 7-18.
- Mônaco, F. F., & Guimarães, V. H. (1999). Gestão da Qualidade Total e Qualidade de Vida no Trabalho. *VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, Abet*.
- Moraes, C. Z., Martelo, R. M., & Nogueira, M. L. (2000). Qualidade de vida no trabalho: análise de um escritório de contabilidade. *Revista Estudos*, Goiânia, 40(1), p.79-93, Jan/Março.
- Moreira, H. R., Nascimento, J. V., Sonoo, C. N., & Both, J. (2010). Qualidade de vida do trabalhador docente em Educação Física do estado do Paraná, Brasil. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum*, 12(6), p. 435-442.
- Nadler, D. A., & Lawler, E. E. (1983). Quality of work life: perspectives and directions. *Organizational Dynamics*, 11(3), p. 20-30.
- Nahas, M. V. (2003). *Atividade física, saúde e Qualidade de Vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 3. ed. Londrina: Midiograf.
- Nascimento, E. M. (2017). *Estresse e Docentes na Área de Ciências Contábeis: consequências e estratégias*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Nascimento, J. V., & Graça A. (1998). A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. (CD) *Anais... VI*

Congresso de Educación Física e Ciências do deporte dos Países de Língua Portuguesa, VII Congresso Galego de Educación Física.

Neri, A L. (1992). A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, M. (Org.). *Tendências contemporâneas em psicologia da educação*. São Paulo: Cortez.

Nogueira, L. (2005). Qualidade de vida no trabalho do professor de educação física: reflexões sobre as possibilidades de um novo campo de investigação acadêmica. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, 1(1), p.75-86.

Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, (21), p. 01-20.

Oliveira, P. M., Limongi-França, A. C. (2005). Avaliação da gestão de programas de qualidade de vida no trabalho. *RAE – eletrônica*, 4(1).

Oliveira, T. F., Lins, V. L., Silva, R. M., & Fontoura, L. V. (2016). Qualidade de vida no trabalho: um estudo comparativo entre professores de escola pública e privada. *Psicologia Argumento*, 34(85), p. 104-119.

Oliveira Filho, S., Souza, W., Paiva, J., Momo, D., & Padilha, Y. L. (2013). Qualidade de Vida no Trabalho: um estudo de caso com os docentes do departamento de Ciências Administrativas da UFRN. *Revista de Administração da UNIMEP*, 11(3), p. 100-118.

OMS. (1998). *Promoción de la salud*. Glosario. Genebra: OMS.

Paiva, C., & Marques, A. L. (1999). *Qualidade de vida, estresse e situação de trabalho de professores docentes: uma comparação entre o público e o privado*. São Paulo: Semead-FEA.

Paixão, R. B., & Souza, M. A. A. (2013). *Percepção dos Docentes de Universidades Públicas Sobre a Qualidade de Vida no Trabalho*. IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, Brasília-DF.

Pedro, N., & Peixoto, P. (2006). Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, Lisboa, 2(24), p. 247-262.

Pedroso, B., & Pelatti, L. A. (2009). *Um olhar crítico sobre o modelo de qualidade de vida no trabalho de Nadler e Lawler*. Recuperado em 02 junho, 2018, de <http://www.efdeportes.com/efd139/modelo-de-qualidade-de-vida-no-trabalho.htm>.

Pedroso, B., Pilatti, L. A., & Cantorani, J. R. H. (2009). *Os elementos do projeto de cargo e qualidade de vida no trabalho: analogia do modelo de Werther e Davis*. Recuperado em 03, junho, 2018, de <http://www.efdeportes.com/efd136/qualidade-de-vida-no-trabalho-modelo-de-werther-e-davis.htm>.

Pedroso, B., Kovalski, A., Ferreira, C. L., Pilatti, L. A., Gutierrez, G. L., & Picinin, C. T. (2014). Desenvolvimento e validação da versão brasileira do Diagnóstico do Trabalho (*Job Diagnostic Survey*) de Hackman e Oldham. *Revista Gestão & Produção*, 21(2). São Carlos April/June 2014.

Pelarigo, A. L. D. (2016). *Desenvolvimento profissional: percursos de aprendizagem da profissão docente* (Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa).

Peleias, I. R., Segreti, J. B., Silva, G. P. & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade e Finanças*, 4, 361-372.

Pereira, O. A. V. (2006). *Qualidade de Vida no Trabalho de Docentes Universitários de uma Instituição Pública e outra Privada do Leste de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Sustentabilidade, Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, p. 1-99.

Pereira, E. F., Teixeira, C. S., & Santos, A. (2012). Qualidade de Vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, 26(2), p. 241-250.

Petroski, E. C. (2005). *Qualidade de Vida no Trabalho e suas Relações com Estresse, Nível de Atividade Física e Risco Coronariano de Professores Universitários*. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1-173.

Pinho, M. J. S., Ferreira, C. S. B., & Pina, T. (2017). As Influências de Gênero nas condições de Trabalho e Saúde Docente. *Revista Gênero*, 18(1).

Pizzio, A., & Klein, K. (2015). Qualidade de Vida no Trabalho e Adoecimento no Cotidiano de Docentes do Ensino Superior. *Revista Educ. Soc.*, 36(131), p. 493-513.

Porto, L. A., Carvalho, F. M., Oliveira, N. F., Santos Neto, A. M. S., Araújo, T. M., & Reis, E. J. F. B. (2006). Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. *Rev Saúde Pública*, 40(5), p. 818-26. Recuperado em 15 fevereiro, 2018, de <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v40n5/ao-5230.pdf>.

Prado, J. M. (2007). Representação socioeconômica e expectativas sobre o mercado de trabalho dos acadêmicos do curso de Educação Física da UNOPAR – Arapongas 2006. *Revista da educação física*, Maringá, 18, p. 213- 216.

Puff, J. (2015). *Mais escolarizadas, mulheres ainda ganham menos e têm dificuldades de subir na carreira*. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/10/141031_desigualdade_fd . Acesso em: 22 julho 2019.

Ramírez, J. P., González, N. R., Gardner, A. L., & Cabrales, J. A. (2014). *List of Recent Land Mammals of Mexico*. Special Publications of the Museum of Texas Tech University, number 63

Rausch, R. B., & Dubiella, E. (2013). Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), p. 1041-1061.

Resolução Nº 510. (2016). *Diretrizes para análise ética de projetos de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais*. Recuperado em 22 maio, 2018, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

Ribeiro, J. (2006). Relação entre a psicologia positiva e as suas variáveis protetoras, e a qualidade de vida e bem-estar como variáveis de resultado. In: I. Leal (Coord.). *Perspectivas em psicologia da saúde* (pp.231-244). Coimbra: Quarteto Editora.

Richardson, R. J. (2011). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Rocha, J. C. S. (2013). *As competências na formação do professor de educação física*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rocha, S. S. L., & Felli, V. E. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 12(1), p. 28-35.

Rodrigues, M. V. C. (1995). *Qualidade de vida no trabalho*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1999). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.

_____. (2011). *Qualidade de Vida no Trabalho: evolução e análise no nível gerencial*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

Rogério, R. M. F. (2008). *Caminhos de Professoras: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na área de Didática, São Paulo, p. 1-195.

Rohde, C. L. C. (2012). *Qualidade de Vida no Trabalho sob a Perspectiva de Professores de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, p. 1-67.

Romanzini, M., Legnani, E., Fonseca, S. A., & Nascimento, J. V. (2005). Quality of life perception at work by physical education university teachers according to the Professional development cycle. *Fiep Bulletin*, 75(special), p. 565-570.

Rosa, A. J. & Nascimento, J. V. (2003). Estilo de vida e atitude de estudantes da UNIVILLE (Joinville/SC). In J.V. Nascimento & A. S. Lopes (Org.). *Investigação em Educação Física: primeiros passos, novos horizontes*. (pp 43-59) Londrina: Midiograf.

Rossi, F., & Hunger, D. (2012). As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, 26(2), p. 323-338.

Ruzafa M., Madrigal M., Velandrino A., & López L. (2008). Satisfacción laboral de los profesionales de Enfermería españoles que trabajan en hospitales ingleses. *Gac Sanit*, 22(5), p. 434-42.

- Ruschel, A. V. (1993). *Qualidade de vida no trabalho em empresas do ramo imobiliário: uma abordagem de gestão socioeconômica*. Porto Alegre.
- Santin, S. (2002). Cultura corporal e qualidade de vida. *Kinesis*, Santa Maria, 27, p. 116-86.
- Santos, D. F. A. (2012). *Qualidade de vida no trabalho: um estudo sobre a percepção dos funcionários do Centro Estadual de ensino fundamental de Tucunduva*. Monografia (Graduação) – Curso de Administração – Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas, e da Comunicação, 80f.
- Shigunov, V., Farias, G. O., & Nascimento, J. V. (2002). *O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas*. In: Shigunov, V., Shigunov Neto, A. (Orgs.). *Educação física: conhecimento teórico X prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação.
- Siegel S., & Castellan HJ. (2006). *Estatística não paramétrica para ciências do comportamento*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, N., & Tolfo, S. R. (1999). Trabalho Significativo e Felicidade Humana: explorando aproximações. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. 12(3), pp. 341-354.
- Silva, I. J. A., Nasu, V. H., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2018). *Determinantes da evasão nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil*. In: XXI SEMEAD – Seminários em Administração.
- Silva, A. C. (2001). Alguns problemas do nosso Ensino Superior. *Revista Estudos Avançados*, 15(42). São Paulo, Maio/Agosto.
- Silva, L. D. (2013). Docência na contemporaneidade: desafios para professores do ensino superior. *Primus Vitam, São Paulo*, 5(1), p. 1-21.
- Silva, D. C. C. (2019). *Qualificação Docente: reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
- Silva, M. A. D., & De Marchi, R. (1997). *Saúde e qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: Best Seller.
- Souto, L. E. S., Souza, S. M., Lima, C. A., Lacerda, M. K. S., Vieira, M. A., Costa, F. M., & Caldeira, A. P. (2016). Fatores Associados à Qualidade de Vida de Docentes da Área da Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*. 40(3), p. 452-460.
- Souza S. D. (2001). *Qualidade de vida de professores universitários em fase de mestrado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Souza, S. S., Costa, R., Shiroma, L. M. B, Maliska, I. C. A., Amadigi, F. R., Pires, D. E. P. de, & Ramos, F. R. Z. (2010). Reflexões de profissionais de saúde acerca do seu processo de trabalho. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 12(3), 449-55.

- Stefano, S. R., Gattai, M. C. P., Rossini, V., & Limongi-França, A. C. (2006). Satisfação da qualidade de vida no trabalho com relação aos fatores biopsicossociais e organizacionais: um estudo comparativo entre docentes das universidades pública e privada. *Revista Gerenciais*, 5, p. 35-44.
- Stephan, L., & Berenson, K. (2008). *Estatística – Teoria e Aplicações*. 5ª ed. Rio de Janeiro, Editora LTC.
- Stroot, S. (1996). Organizational Socialization: factors impacting beginning teachers. In S. J Silverman, & C. Ennis (Orgs.) *Student learning in physical education* (pp. 339-365.) Human Kinetics.
- Tani, G. (2007). Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(2), p. 55-70.
- Tapia H., Ramírez C., Islas E. (2009). Satisfacción laboral en enfermeras del hospital de oncología Centro Médico Nacional Siglo XXI IMSS. *Rev Enferm Universit ENEOUNAM*, 6, p. 21-5.
- Taveira, I. M. R., & Silva, J. S. (2015). A relação entre a satisfação dos professores e o desempenho dos alunos de Macaé. *Anais do Congresso Nacional de Administração e Contabilidade*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 6.
- Teixeira, C. S., Pereira, É. F., Rocha, L. S., Santos, A., & Merino, E. A. D. (2009). Qualidade de Vida do Trabalhador: discussão conceitual. *Revista Digital – Buenos Aires*, 14(36), p. 1-18. Recuperado em 15 fevereiro, 2018, de <http://www.efdeportes.com/>.
- Timossi, L. S., Francisco, A. C., Santos Junior, G., & Xavier, A. A. P. (2010). Análise da qualidade de vida no trabalho de colaboradores com diferentes níveis de instrução através de uma análise de correlações. *Produção*, 20(3), p. 471-480.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 175p.
- Vasconcelos, A. F. (2001). Qualidade de vida no trabalho: origem, evolução e perspectivas. *Cadernos de pesquisa em Administração*, 8(1), 24-35.
- Vasconcelos, C. M. C. B., & Prado, M. L. (2004). Vivendo o sofrimento e os desafios no trabalho: expressões autocríticas de um grupo de enfermeiros educadores. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 6(1), p. 47-58.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, 54(2), 143-178.
- Veloso, E. F. R., Schirmeister, R., & Limongi-França, A. C. (2007). A influência da qualidade de vida no trabalho em situações de transição profissional: um estudo de caso sobre desligamento voluntário. *Revista Administração e Diálogo*, 9(1), p. 35-58.
- Veras, M. (2011). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. São Paulo: Atlas.

Vieira, D. F. V., & Hanashiro, D. M. M. (1990). Visão introdutória de qualidade de vida no trabalho. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 11(2), 41.

Yamamda, B. F. A. (2001). *Qualidade de vida de pessoas com úlceras venosas crônicas*. Dissertação de Mestrado em Enfermagem, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 175f.

Walton, R. E. (1973). Quality of working life: what is it? *Sloan Management Review*, 15(1), p. 11-21.

Werther, B. W., & Davis, K. (1983). *Administração de pessoal e recursos humanos: a qualidade de vida no trabalho*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Westley, W. A. (1979). *Qualidade de Vida no Trabalho: problemas e soluções*. Rio de Janeiro: Incisa.

Whoqol, G. (1994). The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL). In: Orley, J., Kuyken, W. (Eds.). *Quality of life assessment: international perspectives*. Heidelberg: Springer, p.41-60.

Wooldridge, J. M. (2010) *Introdução à Econometria. Uma abordagem moderna*, Thomson.

APÊNDICE A

IES com curso de graduação em Ciências Contábeis localizadas no estado de Minas Gerais

	IES	Município / Unidades	Modalidade
1	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CONSELHEIRO LAFAIETE	Conselheiro Lafaiete	Privada
2	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR EM GESTÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	Santa Rita do Sapucaí	Privada
3	CENTRO SUPERIOR DE ENSINO E PESQUISA DE MACHADO	Machado	Privada
4	CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL GUAXUPÉ	Guaxupé	Privada
5	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
6	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CARATINGA	Caratinga Nanuque	Privada
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA	Formiga	Privada
8	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS	Patos de Minas	Privada
9	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS	Sete Lagoas	Privada
10	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO CERRADO-PATROCÍNIO	Patrocínio	Privada
11	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	Coronel Fabriciano	Privada
12	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO PLANALTO DE ARAXÁ	Araxá	Privada
13	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	Varginha	Privada
14	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	Uberlândia	Privada
15	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
16	CENTRO UNIVERSITÁRIO FAMINAS	Muriaé	Privada
17	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Belo Horizonte	Privada
18	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	Belo Horizonte	Privada
19	CENTRO UNIVERSITÁRIO PRESIDENTE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	São João Del Rei	Privada
20	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
21	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO	Bom Despacho	Privada
22	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES	Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
23	FACULDADE ALDETE MARIA ALVES	Iturama	Privada
24	FACULDADE ARQUIDIOCESANA DE CURVELO	Curvelo	Privada
25	FACULDADE ASA DE BRUMADINHO	Brumadinho	Privada
26	FACULDADE BATISTA DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte	Privada
27	FACULDADE CIDADE DE COROMANDEL	Coromandel	Privada
28	FACULDADE CIDADE DE JOÃO PINHEIRO	João Pinheiro	Privada
29	FACULDADE CIDADE DE PATOS DE MINAS	Patos de Minas	Privada
30	FACULDADE CIÊNCIAS DA VIDA	Sete Lagoas	Privada
31	FACULDADE CNEC UNAÍ	Unaí	Privada
32	FACULDADE CNEC VARGINHA	Varginha	Privada

33	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DE CAMPO BELO	Campo Belo	Privada
34	FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO MILTON CAMPOS	Nova Lima	Privada
35	FACULDADE DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE	Viçosa	Privada
36	FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE UNAÍ	Unaí	Privada
37	FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DO TRIÂNGULO MINEIRO	Uberaba	Privada
38	FACULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE MANHUAÇU	Munhuaçu	Privada
39	FACULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE SANTOS DUMONT	Santos Dumond	Privada
40	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	Monte Carmelo	Privada
41	FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E GERENCIAIS DE OLIVEIRA	Oliveira	Privada
42	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte	Privada
43	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE EXTREMA	Extrema	Privada
44	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DE MINAS GERAIS	Juatuba	Privada
45	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS DO SUL DE MINAS	Itajubá	Privada
46	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS SANTO AGOSTINHO	Montes Claros	Privada
47	FACULDADE DE ENSINO DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte	Privada
48	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DO ALTO SÃO FRANCISCO	Luz	Privada
49	FACULDADE DE MINAS BH	Belo Horizonte	Privada
50	FACULDADE DE NOVA SERRANA	Nova Serrana	Privada
51	FACULDADE DE PARÁ DE MINAS	Pará de Minas	Privada
52	FACULDADE DE SÃO LOURENÇO	São Lourenço	Privada
53	FACULDADE DINÂMICA DO VALE DO PIRANGA	Ponte Nova	Privada
54	FACULDADE DO CENTRO EDUCACIONAL MINEIRO	Belo Horizonte	Privada
55	FACULDADE DO FUTURO	Munhuaçu	Privada
56	FACULDADE DO NOROESTE DE MINAS	Paracatu	Privada
57	FACULDADE DO SUDESTE MINEIRO	Juiz de Fora	Privada
58	FACULDADE DO TRABALHO	Uberlândia	Privada
59	FACULDADE DOCTUM DE JOÃO MONLEVADE	João Monlevade	Privada
60	FACULDADE DOCTUM DE JUIZ DE FORA	Juiz de Fora	Privada
61	FACULDADE DOCTUM DE MANHUAÇU	Munhuaçu	Privada
62	FACULDADE ESAMC UBERLÂNDIA	Uberlândia	Privada
63	FACULDADE IBMEC	Belo Horizonte	Privada
64	FACULDADE IBS	Belo Horizonte	Privada
65	FACULDADE ISEIB DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte	Privada
66	FACULDADE MACHADO SOBRINHO	Juiz de Fora	Privada
67	FACULDADE PEDRO LEOPOLDO	Pedro Leopoldo	Privada
68	FACULDADE PITÁGORAS	Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
69	FACULDADE PITÁGORAS DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte Belo Horizonte	Privada
70	FACULDADE PITÁGORAS DE BETIM	Betim	Privada
71	FACULDADE PITÁGORAS DE CONTAGEM	Contagem	Privada

72	FACULDADE PITÁGORAS DE DIVINÓPOLIS	Divinópolis	Privada
73	FACULDADE PITÁGORAS DE GOVERNADOR VALADARES	Governador Valadares	Privada
74	FACULDADE PITÁGORAS DE IPATINGA	Ipatinga	Privada
75	FACULDADE PITÁGORAS DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte	Privada
76	FACULDADE PITÁGORAS DE POÇOS DE CALDAS	Poços de Caldas Poços de Caldas	Privada
77	FACULDADE PITÁGORAS DE UBERLÂNDIA	Uberlândia Uberlândia	Privada
78	FACULDADE POUSO ALEGRE	Pouso Alegre	Privada
79	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE CONSELHEIRO LAFAIETE	Conselheiro Lafaiete	Privada
80	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE GOVERNADOR VALADARES	Governador Valadares	Privada
81	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE LAMBARI	Lambari	Privada
82	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE SÃO JOÃO NEPOMUCENO	São João Nepomuceno	Privada
83	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE TEÓFILO OTONI	Teófilo Otoni	Privada
84	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBÁ	Ubá	Privada
85	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERABA	Uberaba	Privada
86	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE UBERLÂNDIA	Uberlândia	Privada
87	FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE VISCONDE DO RIO BRANCO	Visconde do Rio Branco	Privada
88	FACULDADE PROMOVE DE BELO HORIZONTE	Belo Horizonte	Privada
89	FACULDADE SENAC MINAS	Contagem	Privada
90	FACULDADE SUDAMÉRICA	Cataguases	Privada
91	FACULDADE TRIÂNGULO MINEIRO	Ituiutaba	Privada
92	FACULDADE UBAENSE OZANAM COELHO	Ubá	Privada
93	FACULDADE UBERLANDENSE DE NÚCLEOS INTEGRADOS DE ENSINO, SERVIÇO SOCIAL E APRENDIZAGEM	Uberlândia Uberlândia Uberlândia	Privada
94	FACULDADE UNA DE CONTAGEM	Contagem	Privada
95	FACULDADE UNA DE SETE LAGOAS	Sete Lagoas	Privada
96	FACULDADE UNA DE UBERLÂNDIA	Uberlândia	Privada
97	FACULDADE ÚNICA DE CONTAGEM	Contagem	Privada
98	FACULDADE ÚNICA DE IPATINGA	Ipatinga	Privada
99	FACULDADE ÚNICA DE TIMÓTEO	Timóteo	Privada
100	FACULDADE VALE DO GORUTUBA	Nova Porteirinha	Privada
101	FACULDADE VÉRTICE	Matipó	Privada
102	FACULDADES DOCTUM DE CARATINGA	Caratinga	Privada
103	FACULDADES INTEGRADAS ADVENTISTAS DE MINAS GERAIS	Lavras	Privada
104	FACULDADES INTEGRADAS ASMEC	Ouro Fino	Privada
105	FACULDADES INTEGRADAS DE CATAGUASES	Cataguases	Privada
106	FACULDADES INTEGRADAS PITÁGORAS	Montes Claros	Privada
107	FACULDADES UNIFICADAS DE TEÓFILO OTONI	Teófilo Otoni	Privada
108	INSTITUTO MACHADENSE DE ENSINO SUPERIOR	Machado	Privada
109	INSTITUTO MASTER DE ENSINO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	Araguari	Privada
110	LIBERTAS - FACULDADES INTEGRADAS	São Sebastião do Paraíso	Privada

111	NOVA FACULDADE	Contagem	Privada
112	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS		Privada
113	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	Itaúna	Privada
114	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Uberaba	Privada
115	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Abaeté Cláudio Passos	Pública
116	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	Pouso Alegre	Privada
117	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Montes Claros Salinas	Pública
118	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Governador Valadares Juiz de Fora	Pública
119	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte	Pública
120	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	São João Del Rei	Pública
121	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Ituiutaba Uberlândia	Pública
122	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Rio Paranaíba Viçosa	Pública
123	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	Teófilo Otoni	Pública
124	UNIVERSIDADE FUMEC	Belo Horizonte	Privada
125	UNIVERSIDADE JOSÉ DO ROSÁRIO VELLANO	Alfenas	Privada
126	UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	Barbacena Juiz de Fora	Privada
127	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	Belo Horizonte Juiz de Fora	Privada
128	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	Governador Valadares	Privada
129	UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE	Pará de Minas Três Corações	Privada

ANEXO I

1. Dados Gerais

1.1. Gênero: () Masculino () Feminino

1.2 Instituição de Ensino Superior na qual exerce a profissão de docente:

1.3. Idade: ____ anos

1.4. Estado Civil: () casado () outros

1.5. Número de dependentes: () nenhum () um () dois () mais de dois

1.6 Maior título acadêmico: () graduação () pós-graduação Lato Sensu () mestrado
() doutorado

1.7 Professor no ensino: () público () privado

1.8. Carga horária de trabalho semanal na instituição: () menos de 40 horas semanais
() 40 horas semanais

1.9. Tempo de docência no curso de Ciências Contábeis:

() entre 1 e 3 anos () entre 4 e 6 anos () entre 7 e 25 anos () entre 25 e 35 anos
() entre 35 e 40 anos

1.10 Atua na pós-graduação stricto sensu: () sim () não

1.11. Exerce outra função remunerada: () sim () não
Se sim, informe: () outra IES () Mercado

Escala de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho Percebida por Professores

- (1) discordo totalmente
- (2) discordo bastante
- (3) discordo um pouco

- (4) não concordo nem discordo
 (5) concordo um pouco
 (6) concordo bastante
 (7) concordo totalmente

AFIRMAÇÕES		PERCEPÇÃO
1	Minha remuneração me possibilita viver com dignidade.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	A jornada de trabalho na instituição é suficiente e adequada para realizar todas as atividades que envolvem meu trabalho.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	Meu trabalho permite usar minhas diferentes habilidades e capacidades, com iniciativa e criatividade.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	A instituição possibilita atualização permanente de seus professores permitindo o desenvolvimento de suas potencialidades.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Na instituição o professor é aceito e respeitado pelo seu trabalho e potencial, sem considerar o gênero, cor, aparência física ou preferência sexual.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Tenho liberdade para criticar e discordar, inclusive da chefia, em qualquer assunto sem temor de represálias.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	As atividades profissionais realizadas na instituição interferem (prejudicam) na minha vida familiar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Há na instituição grupos de trabalho ou pessoas que fornecem auxílio mútuo e suporte sócio emocional aos professores.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Estou satisfeito com a quantidade de feedback que recebo dos colegas.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Meus locais de trabalho são saudáveis e a saúde é preservada.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	Tenho amplas oportunidades de usar no trabalho os conhecimentos adquiridos em cursos, palestras e congressos.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	Estou satisfeito com o nível de atualização em que me encontro, acerca da minha área de atuação	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	A instituição valoriza e respeita os professores no sentido de não depreciar seus trabalhos.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Realizo minhas atividades com tranquilidade, percebo apenas um estresse estimulante ao longo do dia.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	Sinto-me satisfeito profissionalmente com as tarefas realizadas como professor na instituição.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	A instituição respeita os direitos trabalhistas dos professores como férias, licenças, cumprimento de decisões judiciais, entre outros, incluindo a garantia de defesa dos direitos do trabalhador na justiça.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

17	Na minha percepção, a comunidade tem orgulho e respeito pelo trabalho desenvolvido na instituição.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Estou satisfeito com os recursos disponíveis para exercer o meu trabalho.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Minha remuneração é justa, considerando minhas qualificações.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Os meus colegas de trabalho são competitivos.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Após o trabalho chego em casa com ânimo e energia, para dar atenção à família e/ou realizar atividades de lazer.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Tenho orgulho e satisfação em pertencer ao corpo docente da instituição.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	O relacionamento na instituição baseia-se no princípio ético, na amizade e cordialidade.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Tenho autonomia para planejar e executar as atividades de ensino.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	O direito do professor a sua privacidade é respeitado na instituição.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Professores da instituição tem melhor remuneração que professores de equivalente posição, em outras faculdades.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Das atividades que realizo recebo feedback suficiente da direção/chefia.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Na instituição existem símbolos de status e/ou degraus acentuados na estrutura hierárquica.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29	O professor da instituição tem possibilidades de progredir na carreira (plano de carreira).	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
30	Na instituição todos os professores tem tratamento justo em todas as matérias, inclusive na distribuição do trabalho.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31	Percebe-se entre os professores da instituição o predomínio de um espírito de coletividade e cooperação em vez de individualidade e competitividade.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32	A instituição oferece aos professores segurança quanto ao recebimento do salário.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33	Meu trabalho é relevante para mim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34	Estou satisfeito com os equipamentos disponíveis para o trabalho	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)