



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAMILA TEIXEIRA HELENO DE ARAÚJO

Os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência ou saída do  
emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos

Tese de Doutorado

Belo Horizonte

2016

CAMILA TEIXEIRA HELENO DE ARAÚJO

Os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência ou saída do  
emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia da Universidade Federal  
de Minas Gerais como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor(a).

Área de Concentração: Psicologia Social

Linha de Pesquisa: Trabalho, Sociabilidade e Saúde

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Livia de Oliveira Borges

Belo Horizonte

2016

Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Ficha Catalográfica:

150

H474s

2016 Heleno, Camila Teixeira

Os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência ou saída do emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos [manuscrito] / Camila Teixeira Heleno de Araújo. - 2016.

151 f. : il.

Orientadora: Livia de Oliveira Borges.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Ensino profissional - Teses. 3. Trabalho - Teses. 4. Mobilidade de mão-de-obra - Teses. I. Borges, Livia de Oliveira, 1960-. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência ou saída do emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos**

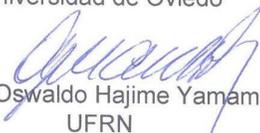
### CAMILA TEIXEIRA HELENO DE ARAÚJO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Trabalho, Sociabilidade e Saúde.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2016, pela banca constituída pelos membros:

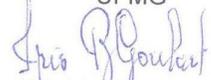
  
Prof(a). Livia de Oliveira Borges - Orientador  
UFMG

Prof(a). Esteban Agulló Tomás  
Universidad de Oviedo

  
Prof(a). Oswaldo Hajime Yamamoto  
UFRN

  
Prof(a). Maria Nivalda de Carvalho-Freitas  
UFSJ

  
Prof(a). Ariane Agnes Corradi  
UFMG

  
Prof(a). Iris Barbosa Goulart  
ANIMA EDUCAÇÃO, CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2016.

Aos professores

## Agradecimentos

---

Em princípio, agradeço aos docentes participantes da pesquisa, com os quais tive o privilégio de partilhar momentos de reflexão sobre o trabalho, contribuindo desde a gênese desta tese. Agradeço ainda aos queridos tecnólogos aos quais tive a oportunidade de participar em sua formação e aprender sobre sua ocupação e inserção social.

A todos professores que contribuíram em minha formação, meu respeito e admiração.

Em especial, à professora Dra. Livia de Oliveira Borges, minha orientadora, que acreditou, investiu e me guiou nesta jornada. Seus ensinamentos éticos, teóricos e metodológicos transformaram minha forma de ver e ser no mundo.

*Gracias al profesor Dr. Esteban Agulló Tomas, mi orientador durante mi estancia doctoral en la Universidad de Oviedo (España), por acogerme, estimular mi reflexión, abrir puertas de cooperación y mostrarme más sobre este mundo.*

Aos dirigentes, coordenadores e funcionários dos estabelecimentos de ensino superior que contribuíram para a realização da pesquisa de campo.

À coordenação e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Aos amigos e amigas, em especial à Georgina, pelo incentivo e apoio constantes. A todos colegas do Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Sociabilidade e Saúde que contribuíram de alguma forma com o desenvolvimento desta tese.

À minha grande família, irmãos e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas, pelo apoio e acolhimento nestes anos. Agradeço carinhosamente à tia Dica e à vovó Fiinha, por compartilharem comigo o gosto pela leitura e diálogo. Em especial, agradeço a meus pais, Irene e Walter, que sempre me incentivaram a buscar conhecimentos e realizações.

Por fim, um agradecimento especial a meu esposo, Marcelo, que de forma paciente e amorosa, sempre fortaleceu minhas asas.

## Lista de Siglas

|         |  |
|---------|--|
| ARLB    | Análise de regressão logística binária                                 |
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CEB     | Câmara de Educação Básica  |
| CES     | Câmara de Educação Superior  |
| CNE     | Conselho Nacional de Educação  |
| CNPq    | National Council of Technological and Scientific Development           |
| CP      | Conselho Pleno   |
| CST     | Curso superior de tecnologia   |
| EES     | Estabelecimento de ensino superior                                     |
| EICPO   | Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização      |
| EP      | Educação profissional  |
| EPT     | Educação profissional tecnológica                                      |
| FAPEMIG | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais                |
| GRH     | Gestão de Recursos Humanos   |
| HEE     | <i>Higher education establishments</i>                                 |
| HRM     | <i>Human Resources Management</i>                                      |
| HTE     | <i>Higher technical education</i>                                      |
| ILO     | International Labour Organization                                      |
| IST     | Inventário do Significado do Trabalho                                  |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| MEC     | Ministério da Educação   |
| MOW     | <i>Meaning of Occupational Work. International Research Team</i>       |
| MWI     | <i>Meaning of Work Inventory</i>                                       |

|            |   |
|------------|---|
| PCP        | <i>Pedagogical Course Project</i>   |
| PIB        | Produto interno bruto   |
| PPC        | Projeto Pedagógico de Curso   |
| PTO        | Psicologia do Trabalho e das Organizações   |
| SPSS       | Statistical Package for Social Science  |
| TCLE       | Termo de consentimento livre e esclarecido  |
| TVET       | <i>Technical and Vocational Education and Training system</i>   |
| UNESCO     | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational  |
| UNESCO-IBE | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational -<br>International Bureau of Education |
| WHO        | World Health Organization   |

## Lista de Figuras

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo 1– Objetivos e organização da tese   |     |
| Figura 1 – Organização em artigos segundo objetivos específicos, fontes de informação e técnicas de análise de dados  | 16  |
| Figura 2 – Títulos e situação de encaminhamento para publicação dos artigos científicos com respectivas coautorias em janeiro de 2016   | 17  |
| Capítulo 2 – Cursos de Gestão de Recursos Humanos: Uma análise documental   |     |
| Figura 1 – Justificativas e demandas por cursos de GRH nos PPCs   | 34  |
| Figura 2 – Distribuição dos docentes de cursos de GRH por formação acadêmica  | 36  |
| Capítulo 4 – Os significados do trabalho como preditores da intenção de permanência/saída entre docentes  |     |
| Figura 1 – Categorias percebidas pelos docentes de Gestão de Recursos Humanos acerca de seu trabalho, dispostas de acordo com sua influência na intenção de permanecer ou sair do emprego | 92  |
| Figura 2 – Modelo final de probabilidade de intenção de saída   | 101 |
| Figura 3 – Síntese dos resultados   | 102 |

## Lista de Tabelas

|   |       |
|---|-------|
| Capítulo 2 – Cursos de Gestão de Recursos Humanos: Uma análise documental   |       |
| Tabela 1 – Fases da história da educação profissional no Brasil   | 26-27 |
| Capítulo 3 – <i>The meanings of work for Higher Technical Education teachers in Brazil</i>  |       |
| <i>Table 1 – Work relative (by sphere of life) and absolute importance in Brazilian literature</i>  | 49    |
| <i>Table 2 – Work relative and absolute importance (by sphere of life)</i>  | 54    |
| <i>Table 3 – Value attributes to the meaning of work</i>  | 55    |
| <i>Table 4 – Descriptive attributes to the meaning of work</i>  | 57    |
| Capítulo 4 – Os significados do trabalho como preditores da intenção de permanência/saída entre docentes  |       |
| Tabela 1 – Tipos dos atributos valorativos e descritivos do significado do trabalho   | 86    |
| Tabela 2 – Média, direção e intensidade da intenção de permanência/saída de docentes de Gestão de Recursos Humanos                                  | 98    |
| Tabela 3 – Predição da probabilidade de intenção de saída pelos atributos valorativos (ARLB)  | 99    |
| Tabela 4 – Predição da probabilidade de intenção de saída pelos atributos valorativos e descritivos dos significados do trabalho (ARLB hierárquica) | 100   |

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| <b>Resumo</b>  | 5   |
| <b>Abstract</b>  | 7   |
| <b>Parte I – Apresentação e organização</b>  | 9   |
| Apresentação   | 10  |
| Capítulo 1 – Objetivos e organização da tese   | 13  |
| <b>Parte II – Desenvolvimento</b>  | 18  |
| Capítulo 2 – Cursos de Gestão de Recursos Humanos: Uma análise documental                                | 19  |
| Capítulo 3 – <i>The meanings of work for Higher Technical Education teachers in Brazil</i>               | 44  |
| Capítulo 4 – Os significados do trabalho como preditores da intenção de permanência/saída entre docentes | 80  |
| <b>Parte III – Considerações finais</b>  | 118 |
| Capítulo 5 – Considerações finais  | 119 |
| <b>Referências</b>   | 128 |
| <b>Anexos</b>  | 130 |
| Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa   | 131 |
| Anexo B – Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização – EICPO                      | 133 |
| Anexo C – Questões sobre centralidade do trabalho  | 137 |
| Anexo D – Inventário do Significado do Trabalho – IST  | 139 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Apêndices</b>   | 143 |
| Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (versão questionários) | 144 |
| Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido (versão entrevistas)   | 146 |
| Apêndice C – Ficha sociodemográfica/ocupacional                                | 148 |
| Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada                             | 150 |

## Resumo

---

Desde a década de 1990, ocorre a expansão da educação profissional tecnológica (EPT) no Brasil e das possibilidades de trabalho para docentes. Entretanto, este crescimento não é acompanhado pelo desenvolvimento de pesquisas sobre o trabalho desses. O objetivo geral foi analisar a relação entre os significados do trabalho e a intenção de permanência ou saída do emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos (GRH) de Belo Horizonte/MG. Os objetivos específicos foram: a) identificar marcos históricos e institucionais que norteiam os cursos de GRH; b) analisar a incorporação das determinações legais nos Projetos Pedagógicos de Curso; c) caracterizar o perfil dos docentes de GRH; d) identificar os significados do trabalho dos docentes de GRH, analisando suas consequências psicossociais; e) avaliar se os significados do trabalho são preditores da intenção de permanência/saída do emprego. Realizamos um estudo multimetodológico (documental e *survey*), com a utilização de distintas fontes de informação (documentos, questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas) e procedimentos de análise de dados (análises de conteúdo hermenêutica-dialética, categórica e análises estatísticas). Como resultados principais: a) apresentamos uma contextualização sócio-histórica do processo; b) identificamos os significados do trabalho dos docentes de GRH; c) identificamos que há mais docentes de GRH para quem a intenção de saída prevalece comparada à intenção de permanência e os atributos e tipos dos significados do trabalho que predizem a intenção de saída. As contribuições científica, epistemológica, metodológica, acadêmica e profissional bem como as limitações foram apresentadas. Concluímos que os docentes de GRH vivenciam uma realidade de trabalho pouco favorável considerando, principalmente, sua desvalorização, forte responsabilização individual (pela qualidade da educação ofertada, por seu próprio aperfeiçoamento etc.), diversificação das formas de emprego, intensificação e instabilidade no trabalho, risco de vulnerabilidade e de exclusão social e precarização do trabalho. Esta

realidade atinge o trabalho docente no país, especialmente na rede privada, se apresentando ainda mais desfavorável no caso do trabalho na EPT, em geral, e na GRH, em específico. Por fim, defendemos que o trabalho dos docentes na EPT seja mais investigado e posto no foco de interesse de pesquisadores, sociedade e Estado (com regulação, programas e políticas).

**Palavras-chave:** docência; significado do trabalho; rotatividade; educação profissional tecnológica; Gestão de Recursos Humanos; instituições.

## Abstract

---

Since the 1990s, the expansion of the higher technical education (HTE) and working possibilities for teachers has taken place in Brazil. However, this enlargement has not been accompanied by the development of researches on the HTE teachers' work. The general objective of this thesis was to analyse the relationship among the meanings of work and the Human Resource Management (HRM) teachers' intention to stay or leave the occupation in Belo Horizonte (Brazil). The specific objectives of this thesis were: a) to identify historical and institutional frameworks that guide the courses of Human Resource Management (HRM); b) to analyze the Pedagogical Course Projects (PCPs); c) to characterize the teachers' profiles; d) to identify the meanings of work for teachers in HRM, analyzing its psychosocial consequences; e) to evaluate whether the meanings of work are the predictors of the intentions to stay or leave the occupation. A multimethodological study (documentary and survey) was conducted with the use of different information sources (documents, structured questionnaires and semi-structured interviews) and data analysis procedures (hermeneutic-dialectic, categorical analysis content and statistical analysis). As main results: a) a socio-historical context of the process was presented; b) the meanings of work of the HRM teachers was identified; c) it is identified the presence of a larger amount of HRM teachers whose intention to leave prevails rather than their intention to stay and the attributes and types of meanings of work that predict the intention to leave. The scientific, epistemological, methodological, academic and professional contributions as well as the limitations of this thesis were also presented. It's concluded that the HRM teachers experience an unfavorable working reality considered mainly their professional devaluation, great individual responsibility (for the educational quality offered by their own improvement), diversification of jobs, work intensification and instability, vulnerability and social exclusion risks, and work precariousness. This reality affects the teaching work in the country, mainly in the private

sector, presenting itself even more unfavorable in the case of work in HTE in general and HRM in particular. Finally, it is argued that the work of the HTE teachers must be further investigated and put in the spotlight of researchers', society's and the State's interest (with regulation, programs and policies).

**Keywords:** teachers; meaning of work; turnover; Technical and Vocational Education and Training, higher technical education; Human Resources Management; institutions

---

## **Parte I - Apresentação e organização**

---

## Apresentação

---

"Se por um lado somos autores dos nossos atos, por outro somos resultados deles"

(Soares da Cunha, 2002, p.15)

A delimitação do objeto e objetivos de uma tese é um processo que reiteradamente está relacionado ao próprio memorial do pesquisador. Para elucidar este processo pessoal e dinâmico, passo a relatar brevemente minha trajetória profissional e as escolhas que me influenciaram na concepção inicial desta tese.

Considero que a opção por me concentrar no trabalho dos docentes de Gestão de Recursos Humanos (GRH) se deve em grande parte à minha vivência pessoal e profissional. Por cerca de uma década venho lecionando no ensino superior. Minha experiência inclui atuação docente na graduação e na pós-graduação em estabelecimentos de ensino superior (EES) mineiros. Lecionei em pós-graduações na área de gestão e, dentre as graduações, em cursos tradicionais de Psicologia, Enfermagem e Fisioterapia e em diversos cursos superiores de tecnologia (CSTs), como de GRH, Gestão Financeira, Gestão Comercial, Gestão Hospitalar, Logística e Marketing. Enquanto psicóloga que compartilha a visão de que o trabalho tem um papel estruturante na vida das pessoas e da sociedade, reconheço como inevitável o interesse por nosso próprio trabalho.

Assim, a partir da atuação em CSTs me vi instigada a saber mais sobre estes cursos, até então quase desconhecidos para mim. Em minha busca por me aperfeiçoar como formadora deste profissional, muitas questões passaram a permear meus pensamentos em relação: ao propósito destes cursos; quando surgiram; quais as demandas e possibilidades de inserção no mercado de trabalho para os tecnólogos; qual o seu papel no sistema educacional e na sociedade; entre outras.

Somando-se às minhas inquietudes, me deparei em minha prática profissional com a percepção e questionamento dos alunos dos CSTs em relação à desvalorização social dos tecnólogos. Esta demanda desencadeou uma série de aulas e palestras internas e externas discutindo e propondo ações para lidar com a desvalorização social dos tecnólogos e sua inserção no mercado de trabalho. Para fundamentar esta discussão, passei a pesquisar a legislação sobre a área, a divulgação de vagas em jornais e os editais de concursos públicos com ofertas ou não de vagas para tecnólogos – incluindo o estudo de caso de grandes empresas, como a Petrobrás, que a princípio vetava a participação destes profissionais e que gradualmente foi modificando sua postura. A partir destes estudos iniciais passei a focar mais na questão do tecnólogo de GRH, curso no qual concentrava mais minha atuação, e avaliar também se, nos editais, este concorria a vagas exclusivas ou com outros profissionais (como administradores e/ou psicólogos) o que permitiu o levantamento de outras múltiplas inquietações (p. ex., se existe sobreposição de funções, etc.). Decidi, então, pesquisar os currículos dos cursos de GRH da cidade de Belo Horizonte no intuito de identificar os domínios envolvidos e sua predominância, além de compreender a diversidade de formações que observava entre os colegas que atuavam neste curso, considerando sua natureza multidisciplinar. Este estudo produziu esclarecimentos preliminares, mas demonstrou ser complexo, exigindo maior aprofundamento, tempo e dedicação que eu não dispunha, como docente prioritariamente da rede privada, e precisei adiá-lo.

Estas experiências iniciais, as discussões realizadas e a observação cotidiana apontavam que a desvalorização deste profissional era uma das questões centrais que mobilizava os alunos, mas também os docentes. A desvalorização dos docentes de CSTs era perceptível, por exemplo, na remuneração (com valores menores atribuídos a hora/aula do que na graduação tradicional) e no financiamento para eventos (também inferior ao dos bacharelados). Além disso, no convívio cotidiano com os colegas percebia o discurso

queixoso e o desânimo com mudanças no papel do professor e com as frequentes modificações nas práticas de gestão. Também me parecia evidente, e incômoda, a necessidade de todos (ou quase todos) terem outros planos para o futuro e/ou sinalizarem a transitoriedade daquele trabalho. Enfim, a minha percepção era de que mesmo com situação desvantajosa comparada aos cursos tradicionais (financeira, status, entre outras), e com outras possibilidades de atuação profissional, muitos docentes de CSTs se submetem às condições mais adversas no exercício cotidiano do trabalho e, ainda assim, permanecem nesta área de atuação profissional. Desta forma, meu foco de interesse se dirigiu ao trabalho do docente de GRH. Assim, a pergunta principal foi direcionada à análise de se existem mais docentes de GRH com intenção de permanência do que de saída e se e quais significados atribuídos ao trabalho influenciam nesta intenção.

## Capítulo 1

### Objetivos e organização da tese

---

O tema central desta tese é o trabalho dos docentes de GRH. O objetivo geral é avaliar a relação entre os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência/saída do emprego de docentes de GRH de Belo Horizonte/MG.

Quando optamos por trabalhar com os significados, cabe sinalizar que alguns autores diferenciam "significados" e "sentidos" do trabalho. Tolfo, Coutinho, Baasch e Cugnier (2011), por exemplo, estabelecem que os significados são "construções elaboradas coletivamente, em determinado contexto histórico, econômico e social concreto" e os sentidos são uma "produção pessoal dependente da apreensão individual dos significados coletivos das experiências cotidianas" (p.186, tradução nossa). Em outro exemplo, Bendassolli e Gondim (2014) estabelecem uma tríade conceitual: os significados, que se refeririam à produção histórica e social específicas de uma determinada cultura ou sociedade (compreendendo a homogeneidade e concordância entre os membros de um grupo); os sentidos, que tratariam de construções subjetivas singulares, constituídas no universo das relações sociais (significados), estreitamente ligadas aos processos afetivos, à intencionalidade dos sujeitos, sendo menos estáveis do que os significados (compreendendo a independência e diferenças entre os indivíduos de um grupo); a função psicológica do trabalho, que trataria justamente da articulação desses fenômenos, considerando sua relação dialética e o papel mediador do trabalho por meio da atividade (compreende a heterogeneidade entre os subgrupos dentro dos grupos). Ambos exemplos permitem o questionamento em relação à uma atribuição à dimensão sociológica (compartilhada) ou à psicológica (subjetiva) entre significados e sentidos, respectivamente.

Entretanto, ainda que existam iniciativas no sentido de distinguir conceitos, algumas publicações, apesar de utilizarem preferencialmente significado ou sentido, os tratam como sinônimos (p. ex., Dourado, Holanda, Silva, & Bispo, 2009; Luchese, Morello, Müller, & Rover, 2010; Borges & Barros, 2015), como nesta tese. Ademais é preciso considerar que existem possíveis confusões ocasionadas por diferentes traduções, sendo a nomeação e/ou inclusão dos estudos em um ou outro enquadramento conceitual fonte de reduções e/ou distorções, principalmente entre aqueles anteriores à tais distinções (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Desse modo, optamos por utilizar preferencialmente significado do trabalho conceituado aqui como uma cognição subjetiva e social que varia individualmente, partindo do processo de atribuir significados, e, simultaneamente, apresenta aspectos socialmente compartilhados, associados às condições socio-históricas da sociedade (Borges & Tamayo, 2001). Este conceito compreende a atribuição de significados sem realizar cisões do fenômeno ou entre os diferentes níveis de análise (individual, organizacional e societal) não sendo possível, por exemplo, analisar fragmentos do fenômeno e/ou os níveis separadamente.

Esta dialética entre dimensão sociológica e psicológica é uma característica da perspectiva psicossociológica (Álvaro & Garrido, 2007; Fiske & Taylor, 1991; Lhuilier, 2013; Munduate, 1997), adotada nesta tese. Em consonância com essa perspectiva epistemológica, são premissas teóricas básicas que norteiam esta tese:

- A consideração do trabalho como estruturante na vida das pessoas e da sociedade;
- Reconhecimento da natureza dinâmica, multicausal e multidimensional dos fenômenos;
- Articulação de diferentes níveis de análise que se interpenetram;
- Focalização dos fenômenos na sua concretude social;
- A consideração dos sujeitos ativos, capazes de produzir sentidos e ações;

- A necessidade de superação do dualismo quantitativo versus qualitativo.

Estabelecida esta orientação conceitual e epistemológica, com o intuito de responder ao objetivo geral, optamos por desenvolver esta tese em formato de três artigos. Esses foram construídos seguindo uma sequência lógica e evolutiva. Assim, o primeiro artigo trata da contextualização e revisão sobre a educação profissional tecnológica (EPT), na qual se localizam os cursos de GRH, com a identificação dos marcos históricos e institucionais que norteiam os cursos de GRH, análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e identificação do perfil dos docentes. O segundo trata da revisão sobre significados do trabalho e apresenta os resultados obtidos com docentes de GRH. O terceiro trata dos estudos sobre rotatividade e intenção de permanência/saída da organização e apresenta os resultados acerca da relação com os significados do trabalho para os docentes de GRH.

O enquadramento teórico, a contextualização, bem como as justificativas científicas e sociais é apresentado em cada um dos artigos. Realizamos um estudo multimetodológico, articulando diferentes técnicas de coleta de dados para promover uma compreensão mais aprofundada do assunto olhando, assim, a realidade por diferentes ângulos (Ibáñez, 1994; Minayo, 2006). Na Figura 1, segue um esquema com o número (sequência) do artigo, objetivos específicos, técnica de coleta e análise de dados resumidos.

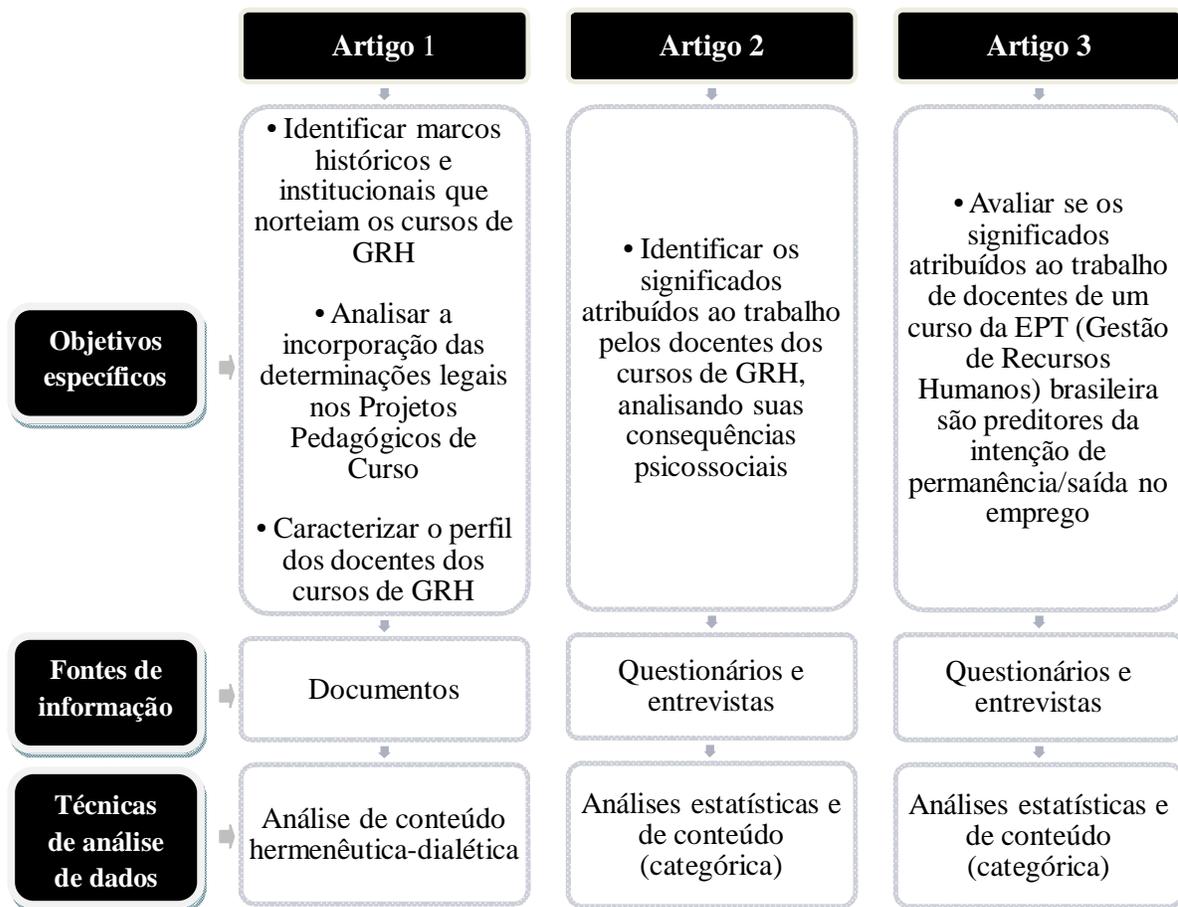


Figura 1

*Organização em artigos segundo objetivos específicos, fontes de informação e técnicas de análise de dados*

Os artigos compõem a Parte II, que se refere ao desenvolvimento desta tese, correspondendo aos Capítulos 2, 3 e 4, respectivamente. Foram escolhidas três revistas científicas distintas para a submissão dos artigos. Por tal razão: a) podem haver algumas diferenças na formatação dos artigos, em conformidade com a revista escolhida; b) os capítulos que correspondem aos artigos tem resumo próprio; c) não foram modificadas a numeração de tabelas e/ou figuras, sempre iniciando com o número 1 a cada novo artigo, provocando repetições destes números; d) as abreviações são explicadas na primeira inserção

no artigo provocando uma aparente reinserção quando do olhar mais amplo sobre toda a tese; e, e) as referências de cada artigo se encontram subsequentemente aos mesmos, não sendo reincluídas no tópico de referências ao final (no qual constam apenas as referências das Partes I e III). Cada artigo encontra-se em uma fase diferente no processo de publicação. A Figura 2 ilustra a situação de cada artigo bem como as coautorias dos mesmos.

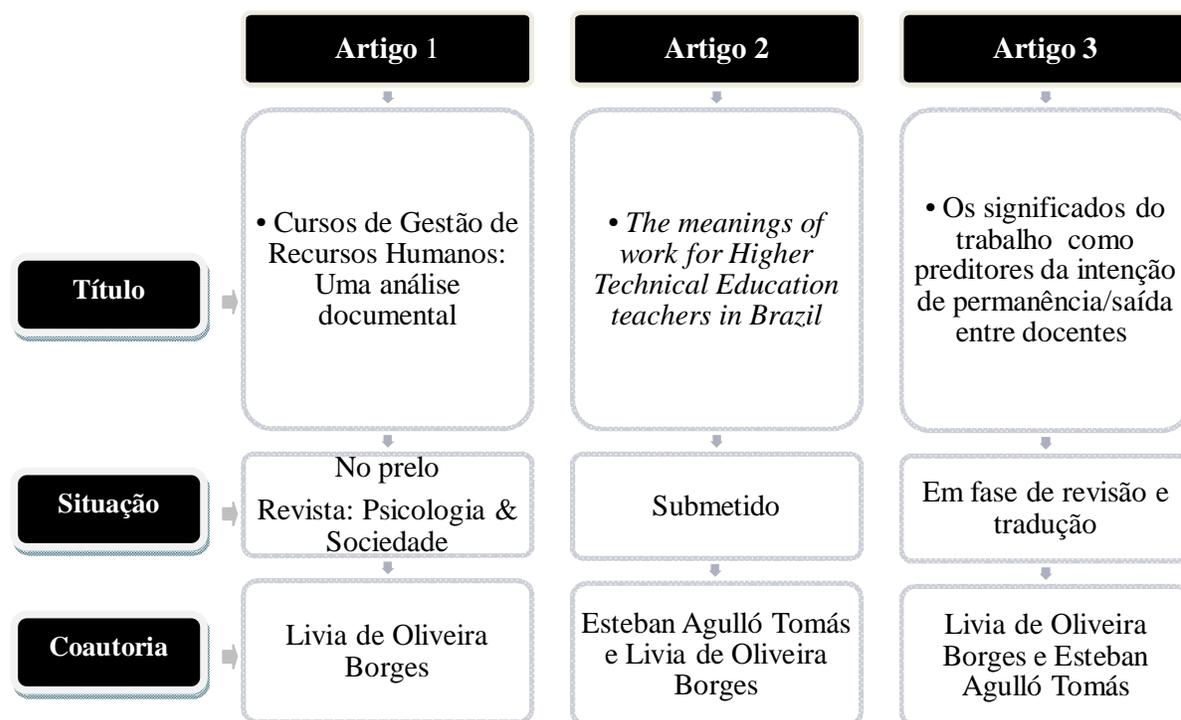


Figura 2

*Títulos e situação de encaminhamento para publicação dos artigos científicos com respectivas coautorias em janeiro de 2016*

A Parte III inclui as contribuições científica, epistemológica, metodológica, acadêmica e profissional as limitações, síntese dos resultados e das conclusões da tese.

---

## **Parte II - Desenvolvimento**

---

## Capítulo 2

### Cursos de Gestão de Recursos Humanos: uma análise documental

---

#### Resumo

Objetivos: a) identificar marcos históricos e institucionais que norteiam os cursos de Gestão de Recursos Humanos (GRH); b) analisar Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs); c) caracterizar o perfil dos docentes. O referencial teórico é o da perspectiva psicossociológica de vertente institucionalista. Realizou-se pesquisa documental utilizando: a) deliberações do Conselho Nacional de Educação; b) leis e decretos federais; c) PPCs de GRH. Identificaram-se como marcos: a) caráter assistencialista e moralista; b) dualidade do sistema educacional; c) aumento da responsabilização do setor privado; d) vínculo com desenvolvimento econômico e tecnológico. Conclui-se que o apoio de políticas públicas, a indistinção do perfil profissional e da demanda levam a questionar a fundamentação destes cursos, se advindos das mudanças no mundo do trabalho e/ou da intenção de promover o mercado de ensino superior do país.

**Palavras-chave:** política científica e tecnológica; ensino superior; trabalho docente.

## **Abstract**

The aims of this research were to: a) identify historical and institutional frameworks that guide the courses of Human Resource Management (HRM); b) analyze the Pedagogical Course Projects (PCPs); c) characterize the profile of teachers. The theoretical framework is the psychosociology perspective with institutionalist slope. We conducted documentary research from: a) deliberations of the National Council of Education; b) federal laws; c) PCPs of HRM. We identified them as institutional landmarks: a) assistentialist and moralistic characteristics; b) duality of the educational system; c) increasing the responsibility of the private sector; d) linking with the economic and technological development. The conclusion is that the support of public policies, the indistinction of the professional profile and demands lead to questioning the existence and maintenance of HRM courses, whether arising from changes in the world of work and/or the intention to promote the market for higher education in the country.

**Keywords:** science policy; higher education; teaching work.

Há um crescimento dos Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) em todo o país (Campello et al., 2009; INEP, 2013). Estes são graduações de nível superior com características especiais, como: 1) natureza e densidade mais tecnológica do que científica; 2) duração menor; 3) resposta a demandas do mercado de trabalho, da sociedade e/ou estudantil, bem como a um perfil profissional específico e atualizado (Parecer CNE/CP nº 29/2002). Os CSTs devem cumprir funções, como: incentivar a produção, a inovação científico-tecnológica e o empreendedorismo; desenvolver competências para a produção de bens e serviços e gestão de processos; promover a aprendizagem continuada; e garantir a identidade do perfil profissional de conclusão (Resolução CNE/CP nº 3/2002).

O curso de Gestão de Recursos Humanos (GRH) é uma das 112 graduações do Catálogo de CSTs e faz parte do eixo tecnológico de gestão e negócios (MEC, 2010) que “compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção e à prestação de serviços (...)” (Resolução CNE/CEB nº 04/1999, p. 12). As competências específicas dos cursos dependem do perfil profissional de conclusão definido nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) (Resolução CNE/CEB nº 04/1999), pelos Estabelecimentos de Ensino Superior (EES). Em abril de 2015 existiam 4.604 cursos em atividade no país, sendo 1.128 presenciais (<http://emec.mec.gov.br>).

A construção de um projeto político-educacional para um país supõe, entre outros aspectos, uma opção ideológica e a constituição da educação como instrumento excepcional de controle social (Rosas, 1992). Isto é coerente com as frequentes investidas para refuncionalizar a educação profissional (EP) que representa a consolidação das relações entre a esfera produtiva e a educação escolar (Duch & Laudares, 2009). O crescimento econômico está diretamente correlacionado ao nível educacional dos membros de uma sociedade (Freitag, 1977), o que influencia as condições de expansão das instituições públicas e privadas e a elevação do nível da EP (até pós-graduação) (Laudares & Tomasi, 2003).

O ensino superior compartilha, também, aspectos relacionados à seletividade social, ao controle do tipo/nível de formação, do fomento e da qualidade da educação (F. Azevedo et al., 1932/2006; Bayma, 2012; Campello et al., 2009) e à discussão da tendência de aumento de qualificação. Discute-se seu relacionamento a fatores, como: desenvolvimento tecnológico, competitividade, massificação da educação, desvalorização dos títulos escolares, empresariamento do ensino superior (M. L. N. Azevedo, 2011; Takahashi & Amorim, 2008) e influências internacionais como da declaração de Bolonha de 1999 que fomenta cursos com pequenos custos e duração e dissemina a precarização do trabalho docente (Bianchetti, 2010).

Existem, ainda, aspectos relacionados à desvalorização histórica do tecnólogo e sua configuração de ensino relegado às classes menos favorecidas (Peterossi, 1980). A negação parcial dos direitos sociais, visto que a educação é também pré-requisito para a expansão dos direitos civis e políticos, confronta a ideia de justiça social que permite a redução da desigualdade produzida pelo capitalismo (Carvalho, 2007).

Neste contexto que contrapõe o crescimento atual dos CSTs e desvalorização histórica do tecnólogo, planejamos a presente pesquisa e dois de seus objetivos, quais sejam: a) identificar marcos históricos e institucionais que norteiam os cursos de GRH no país; e b) analisar a incorporação das determinações legais nos PPCs.

Ademais, consideramos que a Psicologia no Brasil atentou à educação profissional em alguns momentos, como: os trabalhos psicotécnicos de Roberto Mange no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924 (Bosi, 1994) e outros trabalhos no início dos serviços nacionais de aprendizagem (Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014). Mas sobre os docentes dos CSTs foram encontrados poucos estudos, os quais focalizam prioritariamente a sua formação (p. ex., Costa, 2012) e nenhum trata dos docentes do curso de GRH.

Burnier et al. (2007), por exemplo, encontraram que a maioria dos docentes de sua amostra é oriunda de famílias da classe trabalhadora sem trajetória acadêmica e tem a

docência como alternativa à sua profissão de origem. Shiroma e Lima (2011) discutiram a precariedade das condições contratuais, institucionais e de trabalho e falta de concursos públicos específicos para esta modalidade.

A constatação dessa lacuna de conhecimento e os achados específicos, revelando aspectos pontuais da singularidade desses docentes, motivaram-nos a planejar o terceiro objetivo da presente pesquisa: c) caracterizar o perfil dos docentes dos cursos de GRH. Corroborando a importância de estudar aspectos da identidade ocupacional, Carreiro e Barros (2011) argumentaram que as atividades profissionais atingem diferencialmente os sujeitos, variando de acordo com as competências, o nível de formação e a condição social.

Esperamos que a consecução dos três objetivos citados nos apoie para propor uma agenda de pesquisa contextualizada para a Psicologia do Trabalho e das Organizações (PTO), sensibilizando o interesse pelo assunto e contribuindo para construir uma linha de pesquisa.

### **As perspectivas psicossociológicas**

A psicossociologia compartilha tendências contemporâneas da PTO, como o reconhecimento da natureza dinâmica, processual, multicausal e multidimensional dos fenômenos, a articulação de diferentes níveis de análise – individual, interpessoal, organizacional e societal –, que se interpenetram (Munduate, 1997; Katzell, 1994). Em sua vertente institucionalista, prioriza o estudo de fenômenos coletivos (Peres, 2008). "Uma instituição é um sistema lógico de definições de uma realidade social e de comportamentos humanos aos quais classifica e divide, atribuindo-lhes valores e decisões" (Barembritt, 1994, pp. 87-88). Desta forma, compreende-se que esta perspectiva de análise se aplica a consecução dos objetivos, haja vista que a história e consolidação dos cursos de GRH é processo social amplo que envolve vários atores coletivos, como: Estado; EES; tecnólogos; docentes; e organizações (mercado empregador destes tecnólogos). As instituições, no caso o

sistema educacional brasileiro, medeiam as relações de interferência mútua entre estruturas sociais e os comportamentos dos atores sociais e seu estudo pode contribuir para compreender a ação dos indivíduos e as manifestações coletivas (Therét, 2003).

Essa vertente agrega esforços para analisar o tecido social, sua dinâmica política e os atravessamentos da estrutura institucional (Baremlitt, 1994). Essas análises são ferramentas para compreender as mudanças nas metas e ideologias do mundo sociopolítico, em uma concepção histórica que considera as relações de poder (Hall & Taylor, 2003).

Essa perspectiva considera os sujeitos ativos e busca a aproximação da realidade pela contextualização sócio-histórica, articulada à análise da vida cotidiana e da percepção individual, permitindo acesso aos significados e às experiências, individuais e compartilhadas (Carreteiro & Barros, 2011; Borges, Guimarães, & Silva, 2013). Esta perspectiva somada à noção de que a compreensão integral do ser humano necessariamente inclui sua inserção no mundo do trabalho (Zanelli, Bastos, & Rodrigues, 2014) constituem os pressupostos teóricos básicos adotados.

### **Estratégias metodológicas**

Desenvolveu-se pesquisa documental, que se caracteriza por partir de uma fonte natural de informações, fornecendo dados sobre um determinado contexto histórico, econômico e social (Godoy, 1995). Adotaram-se três fontes: 1) resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de suas comissões (Conselho Pleno (CP), Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Educação Superior (CES)); 2) leis e decretos federais; 3) 24 PPCs de GRH do país.

Identificaram-se as resoluções e pareceres do CNE no portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), compreendendo desde o início de registro (1996) até maio de 2013. Selecionaram-se os documentos por contribuírem para a compreensão dos CSTs e do papel

desses no sistema de ensino nacional. Selecionaram-se as leis e decretos federais que retratam os marcos institucionais da GRH na sociedade brasileira, a partir das resoluções e pareceres do CNE, do texto das próprias leis e decretos e na literatura consultada.

Os PPCs foram obtidos por meio de sites de busca e adotou-se como critério de saturação a não ocorrência seguidas em 50 vezes após busca conjunta pelas expressões: “projeto pedagógico” “gestão de recursos humanos”. Os PPCs refletem os pressupostos orientadores dos cursos na dimensão global (organização do Estado e da sociedade), específica (políticas educacionais ) e particular (elementos históricos e sociais dos cursos e dos EES) (Coelho-Lima, 2013). Nos PPCs, analisaram-se: histórico e justificativa do curso; indicadores de demanda; descrições sobre docentes como quantidade, formação e titulação. Aplicou-se análise de conteúdo hermenêutica-dialética (Minayo, 2006).

### **Resultados e discussão**

Os cursos de GRH no Brasil surgiram no contexto da EP. Essa, por sua vez, tem uma história sobre a qual os documentos analisados permitiram a identificação de seis fases (Tabela 1): 1<sup>a</sup>) início no país (Monarquia); 2<sup>a</sup>) início da Rede (início da República até a década de 1930); 3<sup>a</sup>) ampliação no nível médio (até final da década de 1960); 4<sup>a</sup>) graduação intermediária (até a Nova Constituição); 5<sup>a</sup>) tecnológica-economicista (até início século XXI); 6<sup>a</sup>) tecnológica-economicista com democratização (atual).

*Tabela 1 – Fases da história da educação profissional no Brasil*

| Descrição   | Documentos  |
|---|---|
| <b>1ª Fase: início no país (Monarquia)</b>  |   |
| Iniciou em 1808, com intuito de afastar os vassalos do ócio. Tinha caráter assistencialista e moralista. Instalou o Collegio das Fábricas e os Liceus de Artes e Ofícios.   | Alvará do Império (01/04/1808); Decreto do Império (23/03/1809); Parecer CNE/CP nº 29/2002.   |
| <b>2ª Fase: início da Rede (na República até aproximadamente década de 1930)</b>  |   |
| Iniciou em 1906, com institucionalização da rede de ensino profissionalizante. Criaram-se escolas de aprendizes artífices para filhos dos desfavorecidos da fortuna. Dever do governo formar cidadãos úteis.  | Decretos da República: nº 1.606 (1906); nº 7.566 (1909). Parecer CNE/CEB nº 16/1999.  |
| <b>3ª Fase: ampliação no nível médio (até final da década de 1960)</b>  |   |
| Iniciou em 1927, com a instituição da obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias e secundárias subvencionadas pela União. Previu ensino pré-vocacional profissional para as classes menos favorecidas. Iniciou serviços nacionais de aprendizagem e o processo gradual de equiparação entre cursos médios e técnicos. Criaram-se cursos superiores experimentais na área de engenharia.                       | Decretos da República: nº 5.241 (1927); nº 8.673 (1942); nº 4.127 (1942); nº 34.330 (1953). Leis da República: nº 1.076 (1950); nº 1.821 (1953); nº 4.024 (1961). Brasil, 1937. Pareceres: CNE/CEB nº 16/1999; CNE/CP nº 29/2002. |
| <b>4ª Fase: graduação intermediária (até a Nova Constituição)</b>   |   |
| Estabeleceu a habilitação profissional obrigatória no ensino de 2º grau. Iniciou o técnico profissionalizante básico de nível superior, de natureza intermediária. Houve o 1º reconhecimento formal dos tecnólogos pelo mercado de trabalho. Exigiu-se demonstrar a existência de mercado de trabalho e necessidades regionais para definir o perfil profissional e a estrutura curricular dos cursos de graduação tecnológica. | Decretos da República: nº 547 (1969); nº 74.708 (1974). Leis da República: nº 5.540 (1968); nº 5.692 (1971); nº 6.545 (1978); nº 7.044 (1982). Pareceres: CNE/CEB nº 16/1999; CNE/CP nº 29/2002.                                  |

*Tabela 1 – Fases da história da educação profissional no Brasil (continuação)*

| Descrição   | Documentos  |
|---|---|
| <b>5ª Fase tecnológica-economicista (até início século XXI)</b>   |   |
| Ampliou-se a participação popular na vida pública, o discurso de redução das desigualdades sociais, integração social dos setores desfavorecidos e superação do assistencialismo. Incrementou a parceria entre setor privado e governo na gestão e no financiamento. Proibiu-se a expansão da oferta de educação profissional no âmbito federal. Introduziu o termo tecnológico e focalizaram-se flexibilidade, interdisciplinaridade, atualização permanente e contextualização dos cursos. Ampliaram-se o campo e as exigências para docentes. Instituiu-se o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. | Brasil, 1988; Decretos Federais: nº2.208 (1997); nº2.406 (1997); nº3.860 (2001). Leis Federais: nº8.436 (1992); nº8.948 (1994); nº9.131 (1995); nº9.288 (1996); nº9.394 (1996); nº9.649 (1998); nº10.172 (2001). MP nº1.827 (1999). Pareceres: CNE/CEB nº17/1997; CNE/CEB nº16/1999; CNE/CES nº436/2001; CNE/CP nº29/2002; CNE/CEB nº40/2004; CNE/CES nº277/2006; CNE/CES nº19/2008.                                |
| <b>6ª Fase: tecnológica-economicista com democratização (atual)</b>   |   |
| Modificou-se a legislação, em 2005, permitindo a expansão da rede federal, conforme a reorientação das políticas federais. Implementaram-se políticas para a educação nacional que consideram a dimensão da inclusão social e as práticas compensatórias. Estreitamento das fronteiras entre as áreas de atuação por conta da velocidade de mudanças nas exigências aos profissionais no mundo da produção, serviços e trabalho. Surgimento do curso de GRH e outras graduações tecnológicas.   | Decretos Federais: nº5.154 (2004); nº5.840 (2006); nº6.095 (2007); nº6.096 (2007); nº6.301 (2007); nº6.302 (2007); nº6.303 (2007); nº7.234 (2010); nº7.589 (2011); nº7.824 (2012). Leis Federais: nº11.096 (2005); nº11.180 (2005); nº11.195 (2005); nº11.692 (2008); nº11.892 (2008); nº12.711 (2012). Pareceres: CNE nº776/1997; CNE/CEB nº16/1999; CNE/CP nº29/2002; CNE/CP nº6/2006. Resolução CNE/CP nº3/2002. |

A identificação dos marcos institucionais, por meio da análise dos documentos, permitiu o levantamento de aspectos que foram se consolidando nessas fases como tendências: a) o caráter assistencialista e moralista; b) a dualidade do sistema educacional; c) a crescente responsabilização do setor privado; e d) o vínculo com o desenvolvimento econômico e tecnológico.

O caráter assistencialista e moralista contribuiu à desvalorização do tecnólogo. É evidenciado nos documentos desde o século XIX, quando a EP surge como ensino destinado a promover a riqueza nacional e afastar os "vassalos" do "vício da ociosidade" (Alvará de 01/04/1808). Segue, ao longo dos anos, como educação para as classes "menos favorecidas" até as transformações no final do século XX com elevação ao nível superior e defesa da formação continuada para um profissional inovador. Ainda que se modificaram as estratégias nos documentos, com abolição de palavras com conotação negativa, como "vassalos" ou "desfavorecidos" (Decreto nº 7.566, 23/09/1909), persiste a desvalorização do tecnólogo que nega a institucionalização da ocupação de docente da EP. Não só pelo registro no decreto, mas porque reflete, como afirmara Baremlitt (1994), que o processo de institucionalização assentando-se nos valores sociais, classifica e divide a realidade social. No entanto, na 6ª fase, estratégias de democratização do ensino têm sido adotadas, sinalizando a intenção de romper com o instituído, construindo outro marco institucionalizante.

A dualidade do sistema educacional se refere às definições desde a criação a EP, que não a destinava à classe dominante. Considerando que a herança escravagista “influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e formação profissional” (Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 6) e contribuiu na institucionalização da separação entre o trabalho manual e intelectual; a EP se consolidou como educação para os desfavorecidos. Segundo os documentos, até parte da 3ª fase, a EP não permitia ao egresso a entrada no nível superior. O Decreto nº 8.673 (03/02/1942), por exemplo, estabelecia mais

disciplinas técnicas e menos científicas nos chamados cursos industriais, distinguindo a EP do ensino tradicional. Apesar da equiparação dos cursos no nível médio na 3ª fase, a dualidade se manteve, principalmente nos níveis mais elevados da educação, visto o controle social do acesso ao ensino. A lei da reforma do ensino superior (Lei nº 5.540, 28/11/1968), por exemplo, deflagrou movimentos contrários aos mecanismos altamente seletivos de entrada nas universidades, vistos como uma forma de manutenção da estrutura de desigualdade social (F. Azevedo et al., 1932/2006). Segundo Souza (2009), a meritocracia de um lado valoriza o talento individual e, de outro, culpabiliza os indivíduos pelo fracasso e justifica privilégios dos grupos no poder, sem ter em conta as condições de desenvolvimento dos talentos. Processo social, portanto, eminentemente dialético, em que além de haver uma dupla face, uma depende da outra.

Observou-se nos documentos que a EP teve momentos de crescimento e recuo no setor público e crescimento no setor privado com o deslocamento da fronteira da responsabilidade pela educação superior entre o setor público e o privado ao longo da história. Desde a 1ª fase, quando foi criado o Collegio das Fábricas (Decreto de 23/03/1809), havia iniciativas privadas como os Liceus de Artes e Ofícios (Parecer CNE/CEB nº 16/1999). A 2ª fase foi marcada pela responsabilização do Estado pela EP, considerando dever de o governo formar cidadãos úteis à nação, criar escolas de aprendizes e artífices e institucionalizar a rede de ensino profissionalizante, custeadas pela União ou pelos estados, municípios ou associações particulares (Decreto nº 7.566, 23/09/1909). Na década de 1940 (3ª fase), houve decretos-leis responsabilizando o setor privado pela criação de escolas de ensino vocacional e pré-vocacional (Parecer CNE/CEB nº 16/1999). Assim, foi considerada dever do Estado a ser cumprido com a colaboração das empresas e dos sindicatos patronais, propiciou a institucionalização do Serviço Nacional de Aprendizagem com seus diferentes direcionamentos (Parecer CNE/CP nº 29/2002), dando seguimento na 4ª fase.

Na 5ª fase, dirimiu-se mais a responsabilidade do Estado pela educação (Art. 209º, Brasil, 1988). O ponto crítico foi a proibição da expansão da oferta de educação profissional federal, restringindo a construção de novas escolas técnicas à obrigatoriedade de parcerias com estados, municípios, Distrito Federal, setor privado e/ou organizações não governamentais (§ 5º, Art. 47º, Lei nº 9.649, 27/05/1998). Assim, a expansão ficou a cargo, principalmente, da iniciativa privada, seguindo tendência do ideário neoliberal.

A proibição foi revogada na 6ª fase, a rede pública foi reorganizada, expandiram-se e ampliaram-se as parcerias público-privadas pela implantação de políticas compensatórias, como o Programa Universidade para Todos (Lei nº 11.096, 13/01/2005). A expansão da rede, por um lado, cria a possibilidade de ascensão ao ensino superior e, por outro, a restringe, visto o aporte dado ao ensino privado. Segue-se a reprodução de uma sociedade de classes no sistema educacional brasileiro (Parecer CNE/CEB nº 16/1999), com escolas para classe dominante e escolas para o povo (Bourdieu & Passeron, 1975); no caso do ensino superior brasileiro, pública e privada, respectivamente (Campello et al., 2009; Rosas, 1992).

Sobre o desenvolvimento econômico e tecnológico, os documentos evidenciaram que a EP sempre esteve ligada a seus interesses. Responde a demanda como: produzir manufaturados, antes importados (1ª fase); a transição para a mecanização agrícola (2ª fase); industrialização (3ª fase); técnicos e trabalhadores qualificados para a produção em série (4ª fase); profissionais que acompanhem o avanço tecnológico e mantenham lucros e competitividade (5ª e 6ª fases).

De modo geral, até a década de 1970, a educação para o trabalho “limitava-se ao treinamento para a produção em série” (Parecer CNE/CEB nº 16/1999, p. 6; Parecer CNE/CES nº 436/01, p. 1). No entanto nas décadas de 1980 e 1990, principalmente nesta última, a introdução da computação e pela capacidade de observação em escalas macro (cósmicas) e nano (átomos e moléculas) (Parecer CNE/CES nº 277/2006), entre outros

avanços, transformaram os métodos de trabalho. Maior concorrência e novas exigências se instalaram (Parecer CNE/CP nº 29/2002). As transformações políticas, econômicas e sociais geraram novas necessidades, formas de organização e de gestão do trabalho, culminando na introdução do termo tecnológico quando se trata de EP e na necessidade de um nível mais elevado de escolarização (Parecer CNE/CEB nº 16/1999). Da relação entre educação e crescimento econômico, considera-se que "o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5 % do PIB (Produto Interno Bruto)" (Lei nº 10.172, 09/01/2001), por exemplo.

Segundo Baremblytt (1994), instituir é definir uma realidade social e as condutas humanas em tal realidade, classificando-as, atribuindo valores e norteando decisões. Assim, as análises dos documentos normativos que se terminou de apresentar apreenderam a institucionalização da EP como um processo dialético que envolve forças fortalecedoras e enfraquecedoras. Entre as primeiras estão o aumento da atividade normativa (Tabela 1), a ampliação do papel do Estado na valorização desta modalidade de formação educacional no atual século e o reconhecimento crescente do papel econômico da EP. Entre as segundas forças, pode-se perceber a oscilação nos períodos históricos entre valorizar a EP ou tratá-la como algo de menor valor destinada aos desfavorecidos. Como os processos instituintes são atravessados pelas relações de poder (Hall & Taylor, 2003), tais oscilações provavelmente refletem a alternância de poder político no país, ainda que as ideias assistencialistas e moralistas das primeiras fases sobrevivam na sociedade.

Os cursos de GRH, como outros CSTs, devem “adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos” (Resolução CNE/CP nº 03/2002, p. 1), considerando a graduação etapa inicial da formação continuada (Parecer CNE nº 776/1997). Espera-se que a flexibilidade fundamente a autonomia dos EES em relação à oferta dos cursos, concepção do currículo e perfil do

profissional a ser formado, aos métodos e processos de aprendizado e de avaliação e que se reflita no PPC construído com participação de todos os atores educacionais, especialmente, dos docentes. A interdisciplinaridade exige integração dos conteúdos para o desenvolvimento das competências. A contextualização se refere à aplicação do aprendizado no trabalho real, integrando estes pontos à contínua atualização dos cursos e currículos e atendendo, simultaneamente, as demandas dos trabalhadores, empregadores, sociedade, regionalidades e vocação do EES (Parecer CNE/CEB nº 16/1999; Parecer CNE/CP nº 29/2002).

Segundo a Resolução CNE/CP nº 03/2002, as competências profissionais a serem desenvolvidas devem expressar-se nos PPCs, no perfil profissional de conclusão e em outros itens necessários para aprovação do mesmo, como justificativa e objetivo, organização do currículo e informações sobre acesso, avaliação da aprendizagem e das competências adquiridas anteriormente, instalações e equipamentos, pessoal técnico e docente.

Analisaram-se 24 PPCs de GRH de nove estados: São Paulo (f=11); Paraná (f=3); Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Rondônia (f=2, cada); Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte e Sergipe (f=1, cada). São vinculados às faculdades (f=11), centros universitários (f=7), universidades (f=5) e instituto federal (f=1) e apresentam categoria administrativa privada com fins lucrativos (f=13), privada sem fins lucrativos (f=10) e pública federal (f=1).

Dos PPCs analisados, apenas quatro fundamentaram-se em pesquisas sobre o perfil profissional do tecnólogo de GRH. Um mencionou um aumento de 19% para 36% na empregabilidade para portadores de diploma superior, com aumento de quatro mil postos de trabalho de 2005-2007 e carência de profissionais qualificados no Sistema Nacional de Emprego sem identificar a fonte destas informações. Um segundo mencionou pesquisas, realizadas por alunos como parte obrigatória da formação, sobre o mercado de trabalho para o profissional de Recursos Humanos.

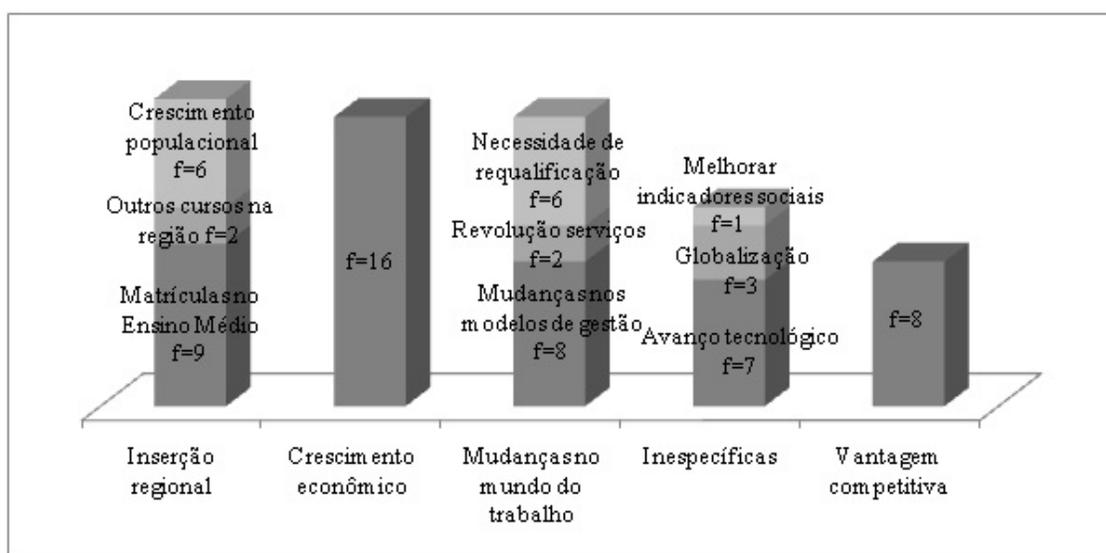
Um terceiro relatou pesquisas que apontavam que, embora existam atividades de GRH como recrutamento e seleção, treinamentos e programas de melhoria da saúde em empresas da região, essas são realizadas, na maioria das vezes, por outros profissionais. Compete questionar, então, a viabilidade da construção de um perfil profissional, visto que estas atividades fazem parte da atuação de profissionais de cursos tradicionais, como Psicologia e Administração. A legislação que versa sobre a criação dos cursos tecnológicos procura resguardar as atuações exclusivas das profissões reconhecidas e definir seu caráter diferenciado (Parecer CNE/CP nº 6/2006). Os pontos de interseção fomentam a discussão sobre sobreposição de funções com cursos tradicionais. Compreende-se aqui que dúvidas como essas enfraquecem a legitimação social ao profissional formado em GRH. Em outras palavras, as ambiguidades no nível normativo e institucional problematizam a construção de uma identidade profissional, pois põem dúvidas sobre quem são coletivamente os tecnólogos de GRH. Sem uma identidade coletiva forte, como se constituírem como atores sociais no mundo do trabalho atual? O que não está resolvido no nível societal, representa-se neste PPC.

Finalmente, o quarto projeto justificou a implantação do curso e currículo proposto, com pesquisas junto a empresas na região, levantando demanda pelo profissional de GRH, a necessidade do conhecimento de rotinas trabalhistas e capacidade de negociação e comunicação para sua formação. Mencionou também uma pesquisa sobre o interesse de alunos do ensino médio e existência de uma parceria com a Prefeitura. Tal projeto demonstra a exequibilidade de pesquisas para identificação de demanda, exigência dos órgãos de regulação do ensino no país. Esse PPC é do único EES público.

Os demais 20 PPCs (Figura 1) ancoram suas justificativas na inserção regional (70,8%), no crescimento econômico (66,7%) e no discurso sobre as mudanças no mundo do trabalho (66,7%). A inserção regional se expressa em referências a aspectos como o tamanho

populacional, renda per capita, PIB e caracterização dos setores mais importantes na região. É a única justificativa para implantação do curso de GRH em dois projetos.

Figura 1. Justificativas e demandas por cursos de GRH nos PPCs



As mudanças no mundo do trabalho atingem a gestão, a requalificação e à revolução dos serviços. O argumento do crescimento econômico recorre à expansão e predominância de setores produtivos na região, bem como inclui menções a crescimento abstrato a advir, por exemplo, de investimentos do Programa de Aceleração do Crescimento à futura abertura ao Oceano Pacífico. Com exceção da menção à vantagem competitiva advinda da contratação de um profissional de GRH, as demais justificativas serviriam a qualquer CSTs, permitindo propor a hipótese de que as demandas são forjadas pelas escolas apoiadas em políticas públicas. Há, portanto, dificuldades de adequação dos cursos às necessidades de mercado, corroborando os resultados da pesquisa de Duch e Laudares (2009).

A diversidade de PPCs não se traduz em uma diferenciação nos objetivos dos cursos, bem como do perfil profissional de conclusão. Aproximam-se à definição do MEC no Catálogo de CSTs (MEC, 2010), que prescreve características vinculadas à formação geral do trabalhador, com forte base humanística, científica e tecnológica, incluindo competências para

a tomada de decisão, atuação em equipe e adequação às mudanças do mundo do trabalho. Os PPCs não atenderam, em sua maioria, aos critérios estabelecidos para planejamento e organização de CSTs em relação à identificação de demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade e aos perfis profissionais. Estão aquém do requerido pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, permitindo o questionamento relativo à sua legitimação.

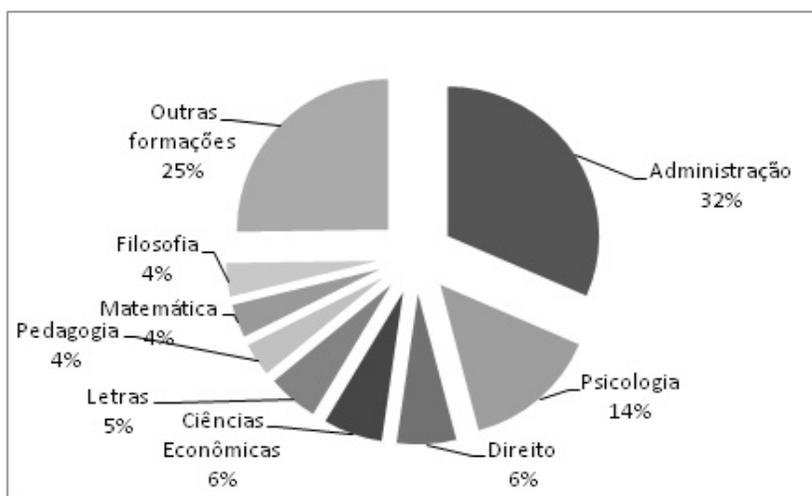
A importância do perfil profissional e a carência de pesquisas sobre as demandas regionais, indicada na análise dos PPCs, fomenta a hipótese de que esses são tratados como documento inócuo e burocrático. A falta de padrões para apresentação dos PPCs impossibilitou identificar aspectos como o tempo de experiência profissional dos docentes. No entanto, as informações contidas permitiram identificar uma diversidade de titulações, o número de professores e formação. De 178 docentes (87,3% do total) em 14 PPCs, 1,1% apresentam graduação, 34,2%, especialização, 45,5%, mestrado e 19,2%, doutorado.

Esses resultados demonstraram que os EES participantes cumprem proporção requerida (Art. 52º, Lei nº 9.394, 20/12/1996) de ao menos 1/3 do corpo docente com mestres e doutores, para universidades. Assemelham-se, também ao perfil de docentes dos EES privados em exercício que têm 0,56% graduados ou menos, 34,12% especialistas, 47,09% mestres, 18,23% doutores (INEP, 2013). No entanto, quando comparados aos perfis da rede pública em que se observam 5,04% graduados, 12,17% especialistas, 29,62% mestres, 53,17% doutores (INEP, 2013), evidencia-se que a rede particular está aquém da pública. Corroborando, portanto, a preocupação com a formação dos docentes e com a qualidade do ensino (Costa, 2012).

Nos 16 PPCs (66,7%) com informações do corpo docente, identificaram-se 204 docentes, variando de 7 a 19 docentes por curso (média=12,75, DP=3,32). Oito PPCs (Figura 2) registraram a formação de 111 docentes (54,4% do total), abrangendo 26 graduações

distintas, sendo que há cinco docentes com duas graduações e dois, com três. Os blocos mais numerosos são as graduações em Administração e Psicologia.

Figura 2. Distribuição dos docentes de cursos de GRH por formação acadêmica



Dentre as “outras formações” incluídas na Figura 2 estão as que ocorreram de uma a três vezes (p. ex., Fisioterapia e História). Apenas três docentes com formação tecnológica (Gestão Educativa e Sociocultural, Empresarial e de Telecomunicações, sendo este último, também, bacharel em Engenharia Elétrica) e nenhum tinha formação em GRH. A variedade de formações contrapõe-se a pouca variedade de perfis profissionais prescritos nos PPCs.

Ainda que desejável certa variabilidade, por conta da natureza multidisciplinar do curso, esta grande diversidade pode expressar a indiferença dos dirigentes dos EES aos docentes e aos cursos de GRH. Em outras palavras, a desvalorização dos tecnólogos provavelmente atinge também os docentes que atuam nestes cursos. Assim, mais que uma política de formação de professores (Costa, 2012) é preciso questionar o que fundamenta o surgimento de cursos de GRH: se de um profissional inovador, voltado à prática e ao enfrentamento de novas questões munido de uma formação multidisciplinar ou de um profissional de segunda classe que, com curso mais barato e rápido, serve ao mercado de

ensino superior e ao mercado imediato. Desta forma, compreende-se que as forças instituintes (e desinstituintes) que já se havia apreendido na história da EP por meio dos documentos normativos mais gerais se reproduzem nos PPCs dos cursos de GRH, documento normativo mais específico. A valorização construída sócio-historicamente estimula a criação dos cursos, mas não é suficientemente forte para garantir PPCs fundamentados como as legislações em vigor fazem esperar, nem para o setor privado investir e definir com clareza o perfil docente.

### **Considerações finais**

Os marcos institucionais identificados na história dos CSTs, incluindo os de GRH, se refletem nos PPCs que regulam nos EES a criação, funcionamento, manutenção, financiamentos, qualidade de sua justificativa e perfil docente. O assistencialismo e o moralismo foram processos instituídos no início da EP no país e têm sofrido questionamentos ao longo da história em relação à função da EP dentro do sistema educacional (forças instituintes). A dualidade do sistema educacional segue a mesma linha, com questionamentos da aparente determinação dos atores sociais a quem a EP se dedica. A responsabilização do setor privado e a demanda política e social por redirecionamento para maior participação do Estado tiveram fases distintas de avanços e recuos. Provavelmente, estes movimentos refletem a alternância de influência social de segmentos políticos distintos da sociedade brasileira (atravessamentos de poder). As informações consideradas indicam que o vínculo com o desenvolvimento econômico e tecnológico se consolidou progressivamente, sinalizando a importância do mercado nacional e mundial nas decisões educacionais do país.

A indistinção do perfil profissional de conclusão e da demanda por profissionais de GRH, observados na análise dos PPCs, coaduna com a ideia de Peterossi (1980) de que “refere-se mais a uma projeção, talvez otimista, talvez ilusória, do que a uma realidade percebida ou por se fazer” (p. 60). Aparentemente, há uma contradição entre educação

orientada pelos valores do mercado de trabalho e voltada para uma democracia social e econômica (Ferreti, Silva, & Oliveira, 1999). Essa contradição, além da desqualificação da função pública em detrimento da privada, se intensifica no intuito de servir ao mercado de ensino superior em evidente crescimento em nossa sociedade, apoiado em políticas públicas e preservando uma ideologia que mantém a classe dominante no poder.

A fundamentação dos cursos de GRH presentes nos PPCs, apoiada principalmente em aspectos gerais, parece insuficiente para justificar o número crescente de cursos de GRH no país, de 588 (556 presenciais) em 2013 para 4604 (1128 presenciais) em 2015 (<http://emec.mec.gov.br>). Além disso, como prática ainda em institucionalização, deve-se questionar a existência de um limite de absorção para os 39.708 concluintes dos cursos de GRH (INEP, 2013) e os significados e consequências do aumento de 10862,5% no número de cursos à distância em apenas dois anos, o que está relacionado à manutenção, crescimento ou encolhimento dos postos de trabalho dos docentes atuantes nestes cursos.

A identificação da menor titulação docente na rede privada permite a discussão sobre a qualidade do ensino e a existência de apoio à formação, entre outros problemas que atingem os docentes. A diversidade de formações pode sinalizar a indiferença dos dirigentes dos EES aos docentes e aos cursos de GRH. As carências de objetivo e de perfil profissional bem definido, bem como a indistinção na formação do docente aproximam-se da massificação característica do modelo econômico capitalista.

Por conta da extensão temporal e da quantidade e natureza de documentos e informações abarcadas pelas análises, apesar do rigor das buscas, certamente outros marcos institucionais poderão ser identificados. Além disso, a extensão histórica influenciou a proposição de fases extensas. Considera-se, também, que a construção do conhecimento em uma vertente institucional tem um caráter sempre lacunar (Baremblytt, 1994).

Ainda que tenha se buscado uma contextualização sócio-histórica do processo e investigação da dinâmica social, a presente pesquisa tem um caráter introdutório, abrindo espaço para o acesso à subjetividade, aos significados e às experiências, complementando a amplitude de análise requerida na perspectiva psicossociológica. O incremento nas pesquisas sobre os cursos de GRH precisa contribuir para a discussão do papel político, econômico e social dos CSTs no país e para orientação dos atores envolvidos. Como uma agenda de pesquisa para a PTO relacionada aos docentes atuantes em cursos de GRH, sugere-se: a) aprofundar nas questões sobre o perfil e a necessidade de formação diferenciada para docentes que atuam nos CSTs, especificamente o de GRH; b) analisar os significados atribuídos ao trabalho, a identidade docente e as especificidades de socialização ocupacional e ou profissional, frente a pouca valorização social do tecnólogo; c) explorar as estratégias de aprendizagem de suas funções diante das limitações de formação e valorização docente; d) investigar as condições de trabalho do docente que atua nos CSTs (a existência de incentivos à formação, diferenciação salarial etc.); e) explorar aspectos relacionados à gestão de pessoas como rotatividade, absenteísmo, satisfação no trabalho e entre outros interesses do campo da PTO; f) analisar a identidade de fronteira entre os cursos de GRH e de Psicologia, como seus currículos, conteúdos teóricos, produção, etc.; g) cotejar a experiência docente em cursos de GRH às experiências no ensino em cursos semelhantes no exterior; e h) explorar o domínio e identificação dos docentes com os preceitos dos PPCs. Compreendemos que os docentes dos cursos de GRH têm um papel instituinte em relação à consolidação dos cursos, bem como de oferecer suporte para que os tecnólogos formados (como sujeitos ativos e atores coletivos) tenham meios para conquistarem mais valorização social para sua profissão.

## Referências

- Azevedo, F., Doria, A. P. A. S., Teixeira, A. S., Lourenço, M. B., Filho, Pinto, R., Pessôa, J. G. F., . . . & Gomes, R. (1932/2006). O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista HISTEDBR On-line*, (n. especial), 188–204.
- Azevedo, M. L. N. (2011). O campo global da educação superior, as organizações internacionais e a hegemonia mercadorizante. In D. A. Oliveira, M. E. Pini, & M. Feldfeber (Orgs.), *Políticas educacionais e trabalho docente: Perspectiva comparada* (pp. 117-145). Belo Horizonte: Fino Traço.
- Bayma, F. (2012). Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: Referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20(75), 325-346.
- Baremblytt, G. (1994). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Bianchetti, L. (2010). O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: Entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31(110), 263-285.
- Borges, L. O., Guimarães, L. A. M., & Silva, S. S. (2013). Diagnóstico e promoção da saúde psíquica no trabalho. In L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da Psicologia* (pp. 581-618). Porto Alegre: Artmed.
- Bosi, E. (1994). Memória da Psicologia. *Estudos Avançados*, 8(22), 379-388.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Burnier, S., Cruz, R. M. R., Durães, M. N., Paz, M. L., Silva, A. N., & Silva, I. M. M. (2007). Histórias de vida de professores: O caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(35), 343-358.

- Campello, A. M., Almeida, A., Costa, L., Candeias, M., Seta, M., Farah, M., Neto, & Rangel, P. V. (2009). O ensino como negócio: A expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7, 175-190.
- Carreiro, T. C. O., & Barros, V. A. (2011). Clínicas do trabalho: Contribuições da psicossociologia no Brasil. In P. E. Bendassolli, & L. A. P. Soboll (Orgs.), *Clínicas do trabalho* (pp. 208-226). São Paulo: Atlas.
- Carvalho, J. M. (2007). *Cidadania no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Coelho-Lima, F. (2013). *A Psicologia do Trabalho e das Organizações na formação do psicólogo no Brasil*. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal).
- Conselho Nacional de Educação. (1999). *Resolução CNE/CEB nº 04/1999*. Brasília, DF. Recuperado em 28/05/2013, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB4\\_99.pdf.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB4_99.pdf.pdf).
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Resolução CNE/CP nº 03/2002*. Brasília, DF. Recuperado em 06/03/2013, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>.
- Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer CNE/CP nº 29/2002*. Brasília, DF. Recuperado em 06/03/2013, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer29\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer29_2002.pdf).
- Costa, M. A. (2012). *Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: Cenários contemporâneos*. (Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia).
- Duch, M. A., & Laudares, J. B. (2009). Estudo da implementação de cursos superiores de tecnologia por instituições de ensino superior mineiras. *Trabalho & Educação*, 18(2), 133-154.

- Ferreti, C. I., Silva, J. R., Jr., & Oliveira, M. R. N. (Orgs.) (1999). *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã.
- Freitag, B. (1977). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Edart.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20- 29.
- Hall, P. A., & Taylor, R. C. R. (2003). As três versões do neo-institucionalismo. *Lua Nova*, (58), 193-223.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013). *Sinopses estatísticas da educação superior*. Recuperado em 14/04/2015, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Katzell, R. (1994). Contemporary meta-trends in industrial and organizational psychology. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette & L. M. Hough, (Orgs.), *Handbook of Industrial & Organizational Psychology*, v. 4 (pp. 1-94). Califórnia: Palo Alto.
- Laudares, J. B., & Tomasi, A. (2003). O técnico de escolaridade média no setor produtivo: Seu novo lugar e suas competências. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1237-1256.
- MEC. Ministério da Educação. (2010). *Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia*. Recuperado em 09/07/2013, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12352&Itemid=719](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12352&Itemid=719).
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec.
- Munduate, L. (1997). *Psicología social de la organización: Las personas organizando*. Madrid: Pirámide.
- Peres, P. S. (2008). Comportamento ou instituições? A evolução histórica do neo-institucionalismo da ciência política. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23(68), 53-71.

- Peterossi, H. G. (1980). *Educação e mercado de trabalho: Análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rosas, P. (1992). *Para compreender a educação superior brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Shiroma, E. O., & Lima, D. E., Filho (2011). Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, 32(116), 725-743.
- Souza, J. (2009). *A ralé brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG.
- Takahashi, A. R. W., & Amorim, W. A. C. (2008). Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: As dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), 207-228.
- Therét, B. (2003). As instituições entre as estruturas e as ações. *Lua Nova*, (58), 225-254.
- Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B., & Rodrigues, A. C. A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 549-582). Porto Alegre: Artmed.

## Capítulo 3

### *The meanings of work for Higher Technical Education teachers in Brazil*

---

#### **Abstract**

In the transformation scenario of contemporary society and the work structure (contents, conditions, relations, values and meanings), there were changes in (higher) Technical and Vocational Education and Training system (TVET) in Brazil. This study had the objective of identifying the meanings of work for teachers in Human Resources Management (HRM), analyzing its psychosocial consequences. We conducted a field research applying structured questionnaires to 77 HRM teachers from a total population of 136 teachers in Belo Horizonte (Brazil) and interviewing 10 of these participants. The results indicated the high centrality of work and family, showing conflicts between these areas of life. The participants valued work mainly as a means to provide growth and independence, economical recognition and dignity-humanization. They also described work as implying humanization-sociability and safety regulations, with worrying signs of exhaustion. We concluded that the conditions in which work is developed influence the meanings attributed to it by HRM teachers. Because of this, the meanings of work are being transformed by the consolidation of conjectural tendencies – the diversification of jobs, work intensification and instability, vulnerability and social exclusion risks, and work precariousness –, that also impact the work of Brazilian higher technical education teachers.

**Keywords:** teaching; meanings of work; Technical and Vocational Education and Training system; Higher Technical Education; Human Resources Management.

The scenario of financial globalization, driven by the technological and informational revolution, is transforming contemporary society and its work structure in aspects like contents, conditions, relations, values and meanings (e.g., Agulló, 2001; Alonso, 1999; Alonso & Fernández, 2009; Bauman, 2011; Beck, 2000; Blanch & Cantera, 2009; Burchell, 1992; Castells, 1999; Crespo, 2009; Estefanía, 2011; Offe, 1984; Standing, 2013; Subirats, 2006). In this direction, the International Labor Organization's report *World Employment and Social Outlook* (ILO, 2015c), for example, indicated the diversification of employment bonds, increasing inequalities, unemployment and precariousness as current tendencies.

In this changing panorama since the 1990s, higher educational systems are being reconfigured like the Bologna process in Europe (<http://www.ehea.info/>) and the reform and expansion of (higher) technical and vocational education and training system (TVET) in Brazil (Campello et al., 2009; Heleno & Borges, in press; Silva, Almeida, & Strokova, 2015; Silva & Sguissardi, 2013; UNESCO-IBE, 2010). Higher technical education (HTE) or short-cycle tertiary vocational education (UNESCO, 2011) consists of college level courses with a rather technological than scientific nature and density, and short duration (about 2 years), designed to supply the demands of the labor market, society and/or of students (National Education Council, Resolution CNE/CP n° 03/2002). In Brazil, the transformations in HTE and its expansion to different areas, such as management, increased work opportunities in the field for teachers in the country (National Institute for Research Anísio Teixeira, 2013; Schwartzman & Schwartzman, 2002).

Teaching at college level has been the subject of publications regarding aspects such as the changes in teachers' role and performance (e.g., Dickinson, 2015; Kirkwood & Price, 2014; Zeichner, Payne, & Brayko, 2015), work precariousness (e.g., Funes, 2013; Garrido-Pinzón, Blanch, Uribe-Rodríguez, Flórez, & Pedrozo, 2011; González & Dominguéz, 2009; Lucal, 2014; Silva & Sguissardi, 2013), burnout syndrome (e.g., Aloe, Amo, & Shanahan,

2014; Barkhuizen, Rothmann, & Vijver, 2014; Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014; Watts & Robertson, 2011) and the meanings of work (e.g., Akerlind, 2003; Albu & Cojocariu, 2012; Berg, 2002; Bertone, Chaliès, & Flavier, 2009; Costa, 2013; Luchese, Morello, Müller, & Rover, 2010).

However, the spread of studies on teaching traditional courses to teaching HTE courses do not consider social-historical aspects about the conception, role and development of professional education, for example, the fact that it was designed for the popular classes and not for the elites (Heleno & Borges, in press; Maclean & Wilson, 2009; Peterossi, 1980). In particular, the publications regarding the work of HTE teachers in Brazil are mainly focused on teachers' training (e.g., Fartes & Santos, 2011; Gariglio & Burnier, 2012; Moura, 2008), indicating investigation gaps on other subjects, such as the meanings of work, teachers' identity and the specificity of occupational and/or professional socialization.

According to Méda (1996), transformations in the world of work culminated in an ongoing change of values about work, and a disillusion with the possibility of having a meaningful work, fostering the controversy about its role as a structuring social category (e.g., the antagonist positions of academic groups, like; Anthony, 1977; Gorz, 1982). The study of the meanings of work enables the understanding of the impact of financial globalization on the way that people conceive work and, therefore, on the way they work and project their future in different areas of life. Thus, the scarcity of studies about the meaning of work for HTE teachers, a field in expansion in Brazil, constitutes an important gap. Besides, in different countries, educational programs began to focus on labor market demands, instituting the notion of continuous education (e.g., Bologna Declaration, 1999) and fomenting short-term courses. Brazilian data will be useful to discuss the impact of the transformations in TVET system on the work of teachers. Therefore, the objective of this research is to identify

the meanings of work for Human Resources Management (HRM) teachers in Belo Horizonte (Brazil), analyzing its psychosocial consequences.

### **Theoretical Background and Hypotheses**

The interest in studying meanings emerged in the 1950s (Bruner, 1997) and, since then, it has been investigated in different fields such as in medicine (e.g., Handberg, Nielsen, & Lomborg, 2014; Lilliehorn, Hamberg, Kero, & Salander, 2013), economy, sociology and business (e.g., Bauman, 2011; Gorz, 1982; Trist & Bamforth, 1951). In psychology, it was only in the 1980s that bigger attention was given to the concepts of culture and meanings (Álvaro & Garrido, 2007) by the use of different strategies and methodologies, such as longitudinal studies (e.g., Clausen & Borg, 2010; Gracia, Martín, Rodríguez, & Peiró, 2001; Harpaz & Fu, 2002), interviews, discussion groups and surveys (e.g., Morin, 2008; Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010; Saunders & Nedelec, 2014). Since then, the theme has become a relevant current subject (e.g., Allan, Duffy, & Douglass, 2015; Fossen & Vrederburgh, 2014; Peixoto & Borges, 2015).

We consider the meaning of work as a subjective and social cognition that varies individually, derived from the process of attributing meanings and, simultaneously, showing socially shared aspects related to society's social-historical conditions (Borges & Tamayo, 2001). Thus, in the socialization process, through his/her relations with and insertion in the social world, the individual assimilates cultural elements, which allow the attribution of meanings (Berger & Luckmann, 1966/2011). This dialectics is characteristic of the psychosociological approach adopted in this research. This approach is a means of apprehending reality in which historical, economic and social contextualization, in addition to the investigation of social dynamics, of everyday life and individual perceptions, are

requisites to comprehend the subjectivity, meanings and experiences of the individual (e.g., Álvaro & Garrido, 2007; Fiske & Taylor, 1991; Lhuilier, 2013; Munduate, 1997).

Despite their distinct theoretical approaches, the studies about the meaning of work share some common characteristics: the empirical and systemic nature; the notions of multicausality and multidimensionality; the assessment of the different dimensions, their combination and intensities, and the assumption of cognitive behavioral mediations (Borges, 1998). The research by the Meaning of Occupational Work team (MOW, 1987), for example, is an international reference in the field. This team developed a four-dimensional model to investigate the meanings of work. These are: 1) work centrality (the value of work for the individual, in comparison to family, leisure, community and religion); 2) societal norms about work (common beliefs about duties and rights); 3) valued work goals (objectives that the individual hopes to achieve through work); and 4) valued outcomes (values attributed to individual results at work). Since then, researchers have applied this model in different countries and to distinct occupations, leading to conclusions such as the great importance of family and work spheres, and consolidating the notion that work represents to the individual more than just a source of income and survival (e.g., Kuchinke et al., 2011; Harpaz & Fu, 2002; Harpaz & Meshoulam, 2010; Westwood & Lok, 2003).

Brazilian studies' results (Table 1) corroborate the high centrality attributed to work, following the family sphere. They also indicate that there is variability among occupations, reinforcing the need for further investigation on different fields, especially the emerging ones.

Table 1

*Work relative (by sphere of life) and absolute importance in Brazilian literature*

| Authors               | Soares, 1992 | Bastos, Pinho, & Costa, 1995 | Borges, Tamayo, & Alves-Filho, 2005 | Borges & Yamamoto, 2010a |
|-----------------------|--------------|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Occupations           | Several      | Several                      | Healthcare professionals            | Psychologists            |
| Population (N)        | 915          | 1013                         | 290                                 | 139                      |
| Relative <sup>a</sup> | Average      | Average                      | Average                             | Average                  |
| Family                | 36.79        | 34.1                         | 37.06                               | 34.21                    |
| Work                  | 27.74        | 29.5                         | 26.79                               | 31.63                    |
| Leisure               | 16.22        | 15.9                         | 15.99                               | 18.35                    |
| Religion              | 11.88        | 10.2                         | 13.25                               | 8.83                     |
| Community             | 7.66         | 9.8                          | 7.02                                | 7.14                     |
| Absolute <sup>b</sup> | 5.45         | ---                          | 5.38                                | 5.86                     |

<sup>a</sup>0 to 100 scale. <sup>b</sup> 1 to 7 Likert scale

Borges and Tamayo (2001) proposed a model for the meanings of work that has been suited to different populations in Brazil (e.g., Borges & Barros, 2015; Borges, Tamayo, & Alves-Filho, 2005; Borges & Yamamoto, 2010a; Peixoto & Borges, 2015; Tette, Carvalho-Freitas, & Oliveira, 2014; Varella & Borges, 2012), and we adopted it the present research. This model represents an advance from that conceived by MOW's team (1987) as it does not regard the influence of societal norms separately, including new contents and/or organizing these in a different manner, such as considering the real (descriptive) dimension in addition to the valuing ones. In this sense, for example, we find achievement as a value that tends more to collectivism than to individualism, different meanings of work such as representing survival, implying exploitation and dehumanization, indicating a healthy body. It also considers the dialectical contradictions in the meanings of work (such as being a source of fulfillment and/or exploitation) and articulates different levels of analysis (as contributing to social progress and, simultaneously, engendering personal recognition).

Borges and Tamayo's model (2001) includes four aspects: the centrality of work (England & Misumi, 1986; MOW, 1987), value attributes (what work should be or its ideal), descriptive attributes (what work is or its reality) and a hierarchy of attributes (individual

ways of classifying value attributes by importance and descriptive attributes by evidence). We adopt in this research the attribute types identified by Borges and Yamamoto among psychologists (2010a), in view of their similarities to the educational field. Thus, for example, regarding value attributes, the egalitarianism and support type indicates that work should represent an opportunity to perceive respect for one's opinions, a guarantee of survival, equal rights, assistance and accomplishment, and feeling accepted by colleagues. As a real (descriptive) attribute, the egalitarianism-recognition-support type indicates that work represents opportunities to professionalization, recognition, respect for one's opinions, a comfortable environment, continuity of activities, equal rights, safety (against accident risks) and feeling welcomed or accepted by colleagues. In another example, achievement as a value attribute denotes work as a way of benefiting others, as a source of motivation for constant improvement, of personal recognition, productivity and decision-making. However, as a descriptive attribute, achievement indicates pleasure in performing tasks, opportunities to help others as well as productivity, creativity and decision-making.

Based on literature review and the purpose of this research, we propose the following hypothesis:

H1: The centrality of work will be high among HRM teachers, surpassed only by the importance of family, in comparison to other spheres of life (leisure, religion and community).

H2: The value meanings attributed to work will show significant differences in relation to the types: growth and independence, dignity-humanization, achievement, egalitarianism and support, economic recognition, normative safety, exhaustion (overload) and dehumanization (objectification).

H3: The descriptive meanings attributed to work will show significant differences in relation to the types: humanization-sociability, normative safety, achievement,

occupation-responsibility, egalitarianism-recognition-support, economic independence, exhaustion and dehumanization.

## Method

We conducted the research combining different data collection techniques (surveys and interviews), in order to allow further understanding of the subject by means of complementing and confrontational information (Ibáñez, 1994; Minayo, 2006).

## Participants

From a total population of 13 higher education establishments (HEEs) with active in-classroom HRM courses in Belo Horizonte, eight agreed to participate in this survey (61.5%). Among these, seven were for-profit institutions from the private sector (three colleges and four university centers) and one state public university with HRM courses offered in 10 different localities. Considering the participant HEEs, the total population consisted of 136 teachers, among whom 79 (58.09%) responded to the survey, 77 of them valid questionnaires, thus configuring a representative sample of HRM teachers from that city. The participants presented the following characteristics: the majority of them are females (59.74%); aged between 28 and 63 years old (average=42.16, SD=8.31); 57 of them (74.0%) had completed *stricto sensu* post-graduation studies (masters' and doctors' degree) and 20 of them (26%) had *lato sensu* post-graduation diplomas (specialization). The average working time in HRM courses was of 4.41 years (SD=3.40), 4.83 years (SD=3.35) in the respective HEE, and 8.27 years (SD=4.98) in teaching. Regarding their instruction, the participant teachers had 15 different backgrounds such as in Psychology (f=28), Business (f=20), Law (f=8), Social media (f=5), Economics (f=5) and others (f=15); four of them have more than one graduation. 52 participants had another job (67.5%), and 48 considered teaching as their main occupation

(62.3%); teaching income represented more than 60% of their total income for 40 participants (51.9%) and their only income for 22 (28.6%) of them.

We interviewed 10 teachers from seven HEEs, one from a state public university and the other six from the private sector. Among them, six are females. Their ages range from 25 to 54 years old (average=39.70 years, SD=7.89). Eight of them had completed *stricto sensu* post-graduation studies. Their average working time was of 4.10 years in HRM courses (SD=2.89), 4.40 years in the respective HEE (SD=2.45) and 8.60 years in teaching (SD=5.38). Their background varied among Psychology (f=6), Business (f=3), Economics (f=1) and Hospital management technicians (f=1). One teacher had two different graduate diplomas. Five teachers also worked in other HEEs. For six of them, teaching income represented more than 60% of their total income. We chose the participants by accessibility and saturation criteria (Ibáñez, 1986).

### **Instruments**

The instruments consisted of three questionnaires (first moment) and a semi-structured interview guide (second moment):

a) **Questions about the centrality of work** (MOW, 1987; Soares, 1992). They required the attribution of scores to work according to its importance (1 to 7 Likert scale) and to the order of importance among family, work, leisure, religion and community (total of 100 points), corresponding to the absolute and relative centrality of work, respectively.

b) **Meaning of Work Inventory – MWI** (Borges & Yamamoto, 2010b). It measures descriptive and value attributes, and their hierarchy based on 62 items (0 to 4 Likert scale), showing Cronbach alphas ranging from .67 to .86, in a study among psychologists.

c) **Socio-demographic and occupational sheet**. It requests information such as gender, age, marital status, undergraduate training, post-graduation studies (*stricto* or *lato*

*sensu*), working time (in HRM courses, the respective HEE and teaching), hour load, income and other jobs. This sheet provides partial data on the individual's social insertion. We used the obtained responses as control variables.

d) **Semi-structured interview guide.** It contains 11 items.

### **Field and Data Analysis Procedures**

After approval from the participant HEEs, we individually handed the survey questionnaires to all HRM teachers, giving information about the research and their filling. We provided collectors in accessible places, ensuring anonymity and confidentiality. The main author conducted the interviews in private rooms (except one that was held in the library), with an average duration of 31 minutes. We recorded and transcribed all the interviews suppressing information regarding participants' and/or HEE identification.

We registered the responses from the surveys in a SPSS database, from which we conducted statistical analysis (descriptive, variance and correlation). We added the transcribed interviews to the QDA Miner program that we used to perform categorical content analysis (Minayo, 2006; Navarro & Díaz, 1994), with the collaboration of four pairs of evaluation peers (25% of the material for each pair).

### **Results**

The results obtained from the surveys showed high scores on the centrality assigned to work (Table 2). In comparison to other spheres of life, work figures in second place, after family. Analyzing the interviews, we also identified data that indicates the centrality of family (f=5) and work (f=5) and the notion that work is more important than leisure (f=4). Although ranked in fourth position (Table 2), participation in religious activities was observed in the

majority of cases (f=8). In contrast, we identified few allusions regarding participation in community activities (f=3).

Table 2

*Work relative and absolute importance (by sphere of life)*

| Relative <sup>a</sup> | Average | Standard Deviation | % of participants by interval |             |             |             |         |             |      |
|-----------------------|---------|--------------------|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|---------|-------------|------|
|                       |         |                    | x≤10                          | 10<x≤20     | 20<x≤30     | 30<x≤40     | 40<x≤50 | 50<x≤60     | x>60 |
| Family                | 36.17   | 13.18              | 2.6                           | 16.9        | <b>24.7</b> | <b>29.9</b> | 19.5    | 3.9         | 2.6  |
| Work                  | 35.84   | 13.65              | -                             | 16.9        | <b>36.4</b> | 22.1        | 18.2    | 2.6         | 3.9  |
| Leisure               | 16.60   | 8.49               | 37.7                          | <b>46.8</b> | <b>13.0</b> | 1.3         | 1.3     | -           | -    |
| Religion              | 7.55    | 5.72               | <b>84.4</b>                   | 15.6        | -           | -           | -       | -           | -    |
| Community             | 3.84    | 5.05               | <b>96.1</b>                   | 2.6         | <b>1.3</b>  | -           | -       | -           | -    |
| Absolute <sup>b</sup> | 5.78    | .93                | -                             | -           | -           | <b>9.1</b>  | 28.6    | <b>36.4</b> | 24.7 |

<sup>a</sup>0 to 100 scale. <sup>b</sup> 1 to 7 Likert scale.

The interviews revealed family support towards work (f=5) and/or conflict between work and family (f=4), and between work and leisure (f=4). Examples can be evidenced, respectively: "it [my family] gives me support, if I need my son to stay there, he stays [in my mother-in-law's house]" (Interview 3); "He could not adapt to this teaching schedule and then we broke up" (Interview 4); "Sometimes the staff will go to the theater or the cinema at night and I cannot go" (Interview 5). The participants pointed out that working night shift (f=5) exacerbates the difficulty in conciliating the spheres of life and, on the other hand, the flexible schedule for class preparation (f=5) minimizes it.

Considering the value attributes to the meaning of work, we identified in the surveys among HRM teachers four priority ranks (Table 3), showing an accentuated concentration of high score responses up to the second rank.

Table 3

*Value attributes to the meaning of work*

| Types <sup>a</sup>               | Average | Standard Deviation   | % de participants by interval |             |             |             | Rank            |
|----------------------------------|---------|--|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-----------------|
|                                  |         |  | x≤1                           | 1<x≤2       | 2<x≤3       | x>3         |                 |
| Growth and independence          | 3.86    | .22  | -                             | -           | 2.6         | <b>97.4</b> | 1 <sup>st</sup> |
| Economic recognition             | 3.83    | .28  | -                             | -           | 3.9         | <b>96.1</b> |                 |
| Dignity-humanization             | 3.80    | .24  | -                             | -           | 1.3         | <b>98.7</b> |                 |
| Achievement                      | 3.75    | .28  | -                             | -           | 2.6         | <b>97.4</b> | 2 <sup>nd</sup> |
| Egalitarianism and support       | 3.73    | .35  | -                             | -           | 6.5         | <b>93.6</b> |                 |
| Normative safety                 | 3.69    | .41  | -                             | -           | 13.0        | <b>87.0</b> |                 |
| Exhaustion (overload)            | 2.47    | .71  | 6.5                           | 18.2        | <b>55.8</b> | 19.5        | 3 <sup>rd</sup> |
| Dehumanization (objectification) | 1.41    | .79  | 35.1                          | <b>45.5</b> | 15.6        | 3.9         | 4 <sup>th</sup> |
| ANOVA repeated measures          |         | (F=11675.848; p <.001) with the test <i>post hoc</i> Bonferroni <sup>b</sup> |                               |             |             |             |                 |

<sup>a</sup>0 to 4 Likert scale. <sup>b</sup>For a rank definition, we considered significance levels (p<.05).

Three value types displayed higher average scores, figuring in first rank (Table 3). The growth and independence type indicates that work should be a source of pleasure when performing tasks, of communication, subsistence and economic independence, of a stable standard of living, respect, trust, learning and creativity. Women (average=3.92, SD=.13) granted an even greater importance to this type (t=2.504, p<.017) than men (average=3.77, SD=.30). The economic recognition type indicates that work should provide recognition through financial rewards proportional to efforts, provide individual and family assistance, and contribute to social progress. The dignity-humanization type indicates that work must take place in an environment where people observe hygienic care, recognition of authority, sense of dignity, comfort, the proportionality of obligations and tasks to individual possibilities, the adoption of safety practices, and psychic well-being. Thus, according to HRM teachers, work should be mainly a source of growth and independence, economic recognition and dignity-humanization.

Regarding growth and independence, in the interviews we attested the pursuit of professional qualification (f=10), chiefly justified by the need of personal development (f=9)

and/or responding to HEEs' demands (f=5), based on external aspects such as technological advancement, market demands and requirements from the Ministry of Education. In addition, the love for teaching was also present (f=10).

We identified that teachers (f=6) distinguish public HEEs from the private ones, as in the following example: "private schools still, in great manner, endorse a teacher/student relationship as a customer relationship, mining teacher's authority, and I think that it doesn't happen in public schools" (Interview 10). This distinction indicates HRM teachers' perception that only in public HEEs they would achieve the ideal work.

In second rank (Table 3), we observed three other types. The achievement type indicates that work should generate benefits to others and, at the same time, motivate constant improvement, recognition, productivity and the ability to make decisions. Egalitarianism and support type indicates that work should provide personal recognition and respect for one's opinions, a guarantee of survival, equal rights, assistance and accomplishment, and the feeling of acceptance by colleagues. The normative safety type indicates that work performance should comply with rules and obligations regarding the adoption of safety practices, in order to avoid physical and/or material risks in the workplace. Thus, according to HRM teachers, work should moderately promote achievement, egalitarianism and support, and normative safety in equal measure.

In third rank (Table 3), the exhaustion (overload) type indicates that the daily repetition of tasks, occupation, the perception of work hardships and promptness demands characterize work. This type displayed greater dispersion, revealing divergences among HRM teachers. We attested in the interviews that the desirability associated to this type is connected with higher remuneration (f=6), since private HEEs teachers are paid by the hour.

The notion that dehumanization characterizes work received the lowest average scores (Table 3), indicating that work should not be characterized by exhaustion, physical exertion, a hasty pace or objectification. We did not observe references to this type in the interviews.

The descriptive types, differently from the value types, did not show a concentration of distributions in the higher score range (Table 4), indicating a gap between the definition of the ideal work and the perception of concrete reality. In addition, there was greater variability in the perception of reality.

Table 4

*Descriptive attributes to the meaning of work*

| Types <sup>a</sup>                 | Average | Standard Deviation  | % of participants by interval |       |             |             | Rank            |
|------------------------------------|---------|---|-------------------------------|-------|-------------|-------------|-----------------|
|                                    |         |   | x≤1                           | 1<x≤2 | 2<x≤3       | x>3         |                 |
| Humanization-Sociability           | 3.32    | .47   | -                             | -     | 27.3        | <b>72.7</b> | 1 <sup>st</sup> |
| Normative safety                   | 3.22    | .44   | -                             | -     | 36.4        | <b>63.6</b> |                 |
| Achievement                        | 3.00    | .58   | -                             | 6.5   | <b>46.8</b> | <b>46.8</b> | 2 <sup>nd</sup> |
| Occupation-responsibility          | 3.00    | .60   | 1.3                           | 7.8   | 39.0        | <b>51.9</b> |                 |
| Egalitarianism-Recognition-Support | 2.91    | .54   | -                             | 5.2   | <b>53.2</b> | 41.6        |                 |
| Economic independence              | 2.70    | .64   | -                             | 16.9  | <b>51.9</b> | 31.2        | 3 <sup>rd</sup> |
| Exhaustion                         | 2.65    | .68   | 2.6                           | 15.6  | <b>54.5</b> | 27.3        |                 |
| Dehumanization                     | .99     | .89   | <b>63.6</b>                   | 29.9  | 5.2         | 1.3         | 4 <sup>th</sup> |
| ANOVA repeated measures            |         | (F=5690.792; p <.001) with the test <i>post hoc</i> Bonferroni <sup>b</sup> |                               |       |             |             |                 |

<sup>a</sup>0 to 4 Likert scale. <sup>b</sup>For rank definition, we considered significance levels (p<.05).

Two descriptive types showed higher average scores, figuring in the first rank (Table 4). The humanization-sociability type indicates that concrete work promotes the feeling of being rational, respected and supported by others. Men (average=3.45, SD=.45) perceived work as having even greater humanization-sociability (t=2.017, p<.048) than women (average=3.23, SD=.47). The normative safety type indicates that work promotes the coexistence of challenging aspects and achievement goals with the need to comply with rules and obligations and protect themselves from risks to health and integrity. Thus, according to

HRM teachers, humanization-sociability and normative safety predominantly characterize work.

Analyzing the interviews, we observed that the high humanization-sociability score (Table 4) is based on a positive relationship with the students (f=10) and, to a lesser extent, on with colleagues (f=4). The high scores on normative safety indicate challenges in the relationship with students and the HEEs. Regarding the students, there are additional socialization aspects (f=6), a "student-client" relationship (f=3) and the distinctive profile of HRM students (f=6), as "they are average level students who come from a very humble background, (. . .) the result also of our government's social policy" (Interview 8). In reference to the HEEs, bureaucratic aspects and information technology (grade release, attendance) (f=6) were highlighted difficulties.

In second rank (Table 4), showing more moderate scores and greater dispersion, we identified three types. The achievement type indicates that work provides pleasure in performing tasks, opportunities to help others as well as productivity, creativity and decision-making. As a descriptive attribute, HRM teachers perceived occupation-responsibility (Table 4) in an upper rank than what they believed it should be (value attribute) (Table 3). The occupation-responsibility type indicates that work characterizes the individual as a busy person that needs to face everyday hardships, strive and conciliate different spheres of life. The egalitarianism-recognition-support type, that displayed the middle-range mode, indicates that work provides opportunities for professional qualification, recognition, respect for one's opinions, a comfortable environment, continuity of activities, equal rights, safety (against accident risks) and a feeling of acceptance by colleagues. Thus, according to HRM teachers, achievement, occupation-responsibility, and egalitarianism-recognition-support moderately characterize work.

In the interviews, we attested that teaching is conceived as a knowledge transmission activity, a transformation and support agent (f=10), demonstrating a greater importance of achievement than that observed in the surveys. However, this concept was accompanied by the mercantilist view of HTE courses in private HEEs (f=4) as "a service market" (Interview 8), "a profit-oriented educational network" (Interview 2). The love for the profession was mentioned by all interviewed teachers (f=10), who justified their choices by vocation, previous experience as class monitors and/or because their parents were teachers (f=10), and by lack of opportunities/alternatives (f=3). We also verified that there is little incentive to research (f=8) and controlled autonomy (f=9). It was a consensus that there is autonomy in class preparation and development of classroom activities (f=10). However, it does not imply effective participation in drawing syllabus and pedagogical projects (f=9). We also observed the HEEs' control or limitations of teachers' autonomy in planning student assessment (exams) (f=2) and choosing the schedule (f=2). This information contributes to understand the moderate results and score dispersion displayed in relation to achievement.

Concerning occupation-responsibility, we verified in the interviews that the diversity of subjects (f=8), frequent subject rotation (f=8) and extensive hour load (f=8), among other aspects, characterize the teaching experience in HRM courses. These characteristics illustrate management practices that intensify HRM teachers' occupation-responsibility and may generate conflicts between work and other spheres of life, as previously reported.

In relation to the egalitarianism-recognition-support type, we detected incongruous information in the interviews. We identified the HEEs' counterpart regarding HRM teachers' professional training and qualification: granting release time to attend courses, events etc. (f=8), conditional upon replacement by colleagues (f=6) and/or funded by the teacher (f=4); financial incentives (f=5); and course offers (f=4). We attested the lack of a clear policy to stimulate training and qualification, evidenced by the divergence between teachers of the

same HEE. Recognition from students (f=10) was unanimous, shown through displays of respect, gratitude and/or homage. Recognition from the HEE (f=10) was expressed by invitation to run for a position in faculty coordination (f=4), and to conferences (f=4), workload increase (f=3) and economic rewards (f=2). However, we also detected a lack of recognition from the HEEs (f=5) related to the sense of being "disposable" and/or the misappropriation of ideas and/or projects. In addition to a friendly relationship with colleagues, as mentioned earlier, they reported the exchange of class materials and experiences (f=4), but also competition (f=3) and gossip (f=3), as in "now they offered scholarships funds, so everything changes because we work with shareholders' funds (. . .), it puts everyone in a competitive and mean environment" (Interview 2).

The types figuring in third rank (Table 4), economic independence and exhaustion, showed relatively lower averages and a more symmetrical distribution curve, although still tending to be positive. Despite HRM teachers consider that work should ensure financial results (growth and independence, economic recognition) as priorities (Table 3), economic independence figures only in third rank among the descriptive attributes. The economic independence type indicates that work provides subsistence, independence, stability and assistance. Adversely, although exhaustion as a value attribute should not characterize work and was included in the dehumanization type (Table 3), it scored a higher range as a descriptive attribute (Table 4). The exhaustion type indicates that work causes burden by the repetition of tasks, physical exertion and hustle, leading to exhaustion. The scores indicate that HRM teachers' work promotes exhaustion, with 27.3% of the participants figuring in the highest range (Table 4). Exhaustion is more sharply perceived ( $t=2.009$ ,  $p<.048$ ) by teachers who are over three years on the job (average=2.80,  $SD=.67$ ) than for those who are in their first three years of teaching HRM (average=2.49,  $SD=.67$ ).

The interview analysis showed that teachers' wages are considered by some to be higher than for other occupations (f=3). However, besides the need for extensive hours in private HEEs, as mentioned earlier, we identified other aspects that contribute to its perception to figure only in third rank: job instability (f=6) in private HEEs and public ones (for those who work under temporary contracts) and hour load instability (f=5), reflecting in financial instability, especially in private HEEs. Nonetheless, except for one teacher, all of them plan to continue teaching, attend a doctorate program and/or apply to a public selection process to become a professor (f=9). In relation to this concern about teaching instability, we identified the adoption of individual strategies to secure financial safety (f=5), such as working in more than one place or HEE (f=2). Moreover, besides the extensive hour load and working night shifts, as already mentioned, we identified the presence of pressure (f=3), threats (f=3) and stress (f=4) that cause exhaustion.

Most HRM teachers describe work involving a low level of dehumanization (Table 4), that figures in fourth rank. However, we attested in the interviews the devaluation of technologists and teachers (f=4) and, therefore, of HTE teachers (f=3), as evidenced by the phrases: "a private college graduation teacher is like a parrot" (Interview 2), and "I know many teachers who despise HTE courses"(Interview 3).

## **Discussion**

The results corroborated H1, attesting the absolute and relative importance of work, exceeded only by the family sphere (Table 2). In this sense, they also corroborated a widely observed trend in literature (e.g., Kuchinke et al., 2011; Harpaz & Meshoulam, 2010; Tette et al., 2014; Varella & Borges, 2012; Westwood & Lok, 2003).

Overall, the results coincide with other authors' analysis (e.g., Agulló, 2001; Bauman, 2011; Crespo, 2009; Laparra & Pérez, 2008) that the centrality of work is determined by its

role for individuals, groups and society that may generate psychosocial well-being and/or be dysfunctional. The joint analysis of data gathered from the surveys and the interviews allowed, on one hand, to assess the conflicts between work-family and work-personal life, probably associated with night shifts, extensive hours, unsatisfactory wages, professional qualification demands, schedules that do not attend to the needs of teachers, diversity and rotation of subjects and exhaustion. On the other hand, the analysis of the interviews showed that flexible working hours and the perceived family support mitigate conflicts, with incentives to the career and/or the responsibilities in childcare. In this sense, the results indicate the need of greater corporate social responsibility, promoting health policies and programs at work and work-family enrichment strategies in benefit of workers, families, organizations and society (e.g., ILO, 2015a, 2015b), as evidenced in literature (e.g., Anand, Vidyarth, Singh, & Ryu, 2015; Carlson, Kacmar, Grzywacz, Tepper, & Whitten, 2013; Merez & Andysz, 2014). We suggest that future research should deepen the analysis of this matter, providing data to support legal frameworks and comprehensive public and corporative work-family reconciliation policies.

In comparison to other Brazilian studies (Table 1), two aspects stand out: a) a low difference between the centralities of work and family; and b) the lower weight attributed to the community sphere. Regarding the first, we noted that the average difference between family and work was lower among HRM teachers, followed by psychologists (Table 1). Considering their common characteristics – as service activities that have a mission and deal directly with human subjectivity, taking part in social support networks – and that training in Psychology was the most frequent among the participants, we observe a similar professional identity between HRM teachers and psychologists.

As to the second aspect, we highlight the low relative importance attributed to community when compared to Brazilian research in other occupations (Table 1). Considering

the concept of teaching and the specificities of HRM students we presented, this result expresses the limited time available to other spheres of life and/or the perception that this kind of work activity constitutes already a large social contribution, a result that is consistent with HTE literature in Brazil (e.g., Fartes & Santos, 2011; Moura, 2008; Shiroma & Lima, 2011).

The results also corroborated H2 in so much as we observed significant differences that allowed the definition of four ranks related to value attribute types (Table 3). HRM teachers consensually emphasized that work should be a source of growth and independence, dignity-humanization and economic recognition. The answers to the interviews lead us to the conclusion that strong inner demands for achievement and professional qualification indicate the adoption of individual coping strategies pursuing better working conditions (wages, stability etc.) and/or employability (e.g., Fugate, Kinicki, & Blake, 2004; Kirves, Kinnunen, & Cuyper, 2014; Lisbona, Palací, & Moriano, 2002).

The perceived outer demand in relation to professional qualification, assuming teacher's responsibility and onus, in addition to little incentive to research and publication, denounce teachers' individual accountability for educational quality, and provide evidences of HRM teachers' vulnerability and social exclusion risks, consequences of Brazilian TVET system's commodification (e.g., Campello et al., 2009; Heleno & Borges, in press; Takahashi & Amorim, 2008). The teachers' expectation to obtain a position in public HEEs, reinforcing their distinction to private institutions, and the perceived devaluation of HTE teachers and technologists endorse these evidences. They also corroborate the diversification of employment bonds, indicating that teaching HRM courses (in private HEEs) is understood as an initial stage in college level teaching or a stepping stone to achieve better positions, like those obtained in public selection processes.

Achievement and egalitarianism and support types figuring in the second rank, and the desirability for an increased workload (occupation) in the third (Table 3), suggest that, to the

participants, it matters more what they do (that is, the subject they teach and the pleasure associated with it) than the quantity of work they do. However, in comparison to another Brazilian research (Borges & Yamamoto, 2010a), we observe that HRM teachers' exhaustion (overload) scores are higher than those of psychologists (average=2.32) and psychologists who work as teachers (average=1.99). Because of the adopted policies, workload (hours/class) defines remuneration that, in turn, is associated with economic recognition, one of the value attributes most appreciated by teachers. HRM teachers' perception that their work represents a greater burden than other occupations suggests the acquiescence to these policies supported by current legal frameworks and that favor the existence of different employment bonds. We understand that these research results corroborate global trends of work intensification and precariousness, which also affect teaching (e.g., Campello et al., 2009; Funes, 2013; Garrido-Pinzón et al., 2011; González & Dominguéz, 2009; Lucal, 2014; Silva & Sguissardi, 2013; Schwartzman & Schwartzman, 2002; Takahashi & Amorim, 2008).

The distinct ranks identified among the descriptive attribute types (Table 4) corroborate H3. The first rank indicates that humanization-sociability and normative safety types prevail in HRM teacher's work. Considering the answers to the interviews, we argue that the perception of humanization-sociability prevails in the relationship with students and, less frequently, with colleagues. These results demonstrate that interpersonal relations is considered one of the pillars of HRM teachers' work, in accordance with the literature on the meaning of teaching (e.g., Akerlind, 2003; Albu & Cojocariu, 2012; Berg, 2002; Bertone et al., 2009; Costa, 2013; Luchese et al., 2010). However, they also accuse a disconnection and/or lack of interpersonal relationships with HEEs' coordinators and managers. This isolation may express this professional's depreciation and/or the existence of a working culture and environment that does not focus on human potential.

In regard to normative safety, the results support the conclusion that the challenges posed by changes in the teachers' role and performance are stressed by the fact that HRM students have a distinct profile, with social vulnerability background, reinforcing the need for further research on teaching in TVET (Heleno & Borges, in press).

We identified two intermediate ranks (Table 4). The second rank includes achievement, occupation-responsibility, and egalitarianism-recognition-support types, and the third includes economic independence and exhaustion. The answers to the interviews allow the conclusion that the perceived social contribution of work supported HRM teachers' achievement. However, inner and outer demands that receive limited institutional support, as already mentioned, and the existence of a "controlled autonomy" contribute to achievement figuring in second rank. These results evidence the need for greater corporate responsibility and the implementation of programs and policies to promote teachers' health considering, for example, the troubling incidence of burnout syndrome among teachers and its negative correlation to autonomy (e.g., Aloe et al., 2014; Barkhuizen et al., 2014; Droogenbroeck et al., 2014; Watts & Robertson, 2011).

Also figuring in second rank, we identified the egalitarianism-recognition-support type. In the interviews, we observed that this type relates to the recognition from students and the HEEs and, less frequently, to the perception of compliance with institutional demands, the fulfillment of labor obligations, the absence of conflicts and assessment transparency. Still, it is important to point out that the forms of recognition practiced by HEEs also contribute to increase occupation-responsibility, and the exhaustion of HRM teachers with the assignment of new subjects and activities. We also verified that the perceived lack of recognition from HEEs and the ambiguous relationship with colleagues (companionship and competitiveness), derived from HTE's commodification, help to explain the asymmetry of results and this type's inclusion in this rank. These ambiguities indicate that teachers are more sensitive to

lack of recognition, and that the implementation of more participative human resource management policies and programs can bring multiple benefits, such as greater engagement at work (e.g., Li, Wang, You, & Gao, 2015; Marinova, Peng, Lorinkova, Dyne, & Chiaburu, 2015; Rich, Lepine, & Crawford, 2010).

Economic independence figured only in third rank among descriptive attributes (Table 4), although the types related to economic aspects (growth and independence, and economic recognition) figured in first rank among value attributes (Table 3). These results indicate that HRM teachers perceive that their work does not provide adequate subsistence, independence, economic rewards, stability and assistance. Thus, considering the answers to the interviews, some participants consider teachers' wages to be higher than for other occupations. However, employment and remuneration instability strongly characterize teaching. This instability forces teachers to pursue alternatives, such as working in other HEEs, in different areas, and/or having teaching just as a second income source. This quest for alternatives further increases occupation-responsibility, and exhaustion. Instability holds cognitive and emotional psychological implications (Blanch & Cantera, 2009) and the observed results provide disturbing evidence on job insecurity (e.g., Elst, Cuyper, Baillien, Niesen, & Witte, 2014; Landsbergis, Grzywacz, & LaMontagne, 2014; Sverke, Hellgren, & Näswall, 2002) in HRM teaching, indicating the need for future research on the subject and its impacts.

Although the exhaustion average does not figure among the highest (Table 4), and the teachers' recognition for their intellectual role is a tradition, still this score is quite high and increases among those who teach HRM for longer periods. For example, in comparison to other Brazilian studies, we observed that HRM teachers perceive greater exhaustion than psychologists do (Borges & Yamamoto, 2010a), and show similar scores to those of civil construction workers (Borges & Barros, 2015). In addition, we attested in the interviews the effects of work precariousness (pressure, threats and stress) that result in release time

applications (absenteeism) and dismissal (turnover), among others. These results provide evidence of compromising effects to teachers' health and well-being.

Finally, we confronted the low dehumanization scores evidenced by the survey (Table 4) to the perception of HTE teachers and technologists' devaluation observed in the interviews. These results, on one hand, indicate that interviewing seems to be a more responsive method to capture this type. On the other hand, they corroborate a previous study (Heleno & Borges, in press) that demonstrates the persistent devaluation of technologists and HTE teachers.

Therefore, this research adds to the literature on teaching in the Brazilian TVET system and HTE in the international arena, and its main strength resides in the combination of different data collection techniques. Such combination enables an overview analysis and further understanding of the meanings attributed to work and its psychosocial consequences, considering the specificities of this particular occupation and field. The analysis attests that the consolidation of global trends such as the diversification of employment bonds, work intensification, precariousness and instability, vulnerability and social exclusion risks are transforming the meanings of work. It denounces worrisome psychosocial dysfunctions derived from the implementation of neoliberal policies causing the depreciation and disregard of workers (Agulló, 2001; Alonso, 1999; Alonso & Fernández, 2009; Bauman, 2011; Beck, 2000; Blanch & Cantera, 2009; Burchell, 1992; Crespo, 2009; Estefanía, 2011; Standing, 2013; Subirats, 2006).

In conclusion, we defend the implementation of legal frameworks, as well as comprehensive and effective policies, in accordance with international health concepts (WHO), occupational health and teaching activity (ILO) within the Brazilian higher technical education and TVET system. These initiatives may generate multiple benefits to teachers (enhancing quality of life, health and psychosocial well-being); students (improving the

quality of education and future employment); HEEs (reducing absenteeism and turnover, promoting teachers and students' constancy, and the valuation of corporate image and brand); organizations (quality, ethics, competitiveness and excellence); and society (shared responsibility in the promotion of inclusive development).

### **Declaration of Conflicting Interests**

The authors declare they have no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

### **Funding**

The authors received financial support for the research from the National Council of Technological and Scientific Development (CNPq), the Brazilian Federal Agency for the Support and Evaluation of Graduate Education (CAPES) and from the Agency for Research and Development of the state of Minas Gerais (FAPEMIG).

### **References**

- Agulló, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: Los *otros* trabajos, los *otros* trabajadores. In E. Agulló & A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad* (pp. 95-144). Madrid: Pirámide.
- Akerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher: Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390. doi: 10.1080/0307507032000122242
- Albu, G., & Cojocariu, V. M. (2012). What do university professors (still) believe in? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2184-2192. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.184

- Allan, B. A., Duffy, R. D., & Douglass. (2015). Meaning in life and work: A developmental perspective. *Journal of Positive Psychology, 10*(4), 323-331. doi: 10.1080/17439760.2014.950180
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*, 101-126. doi: 10.1007/s10648-013-9244-0
- Alonso, L. E. (1999). *Trabajo y ciudadanía: Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta.
- Alonso, L; E; & Fernández, C. J. (2009). Uso del trabajo y formas de gobernabilidad: La precariedad como herramienta disciplinaria. In E. Crespo, C. Prieto, & A. Serrano (Coords.), *Trabajo, subjetividad y ciudadanía* (pp. 229-258). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Editorial Complutense.
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2007). *Psicología Social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw.
- Anand, S., Vidyarth, P., Singh, S., & Ryu, S. (2015). Family interference and employee dissatisfaction: Do agreeable employees better cope with stress? *Human Relations, 68*(5), 691-708. doi: 10.1177/0018726714539714
- Anthony, P. D. (1977). *The ideology of work*. London: Tavistock.
- Barkhuizen, N., Rothmann, S., & Vijver, F. J. R., van de (2014). Burnout and work engagement of academics in higher education institutions: Effects of dispositional optimism. *Stress and Health, 30*, 322-332. doi: 10.1002/smi.2520
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: FCE.

- Bastos, A. V. B., Pinho, A. P. M., & Costa, C. A. (1995). Significado do trabalho: Um estudo entre trabalhadores em organizações formais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(6), 20-29. doi: 10.1590/S0034-75901995000600004
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. doi: 10.3102/00346543072004577
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/2011). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Flavier, E. (2009). Teacher training by alternating classroom work and work analysis: From the perspective of a social conception of meaning and action. *Teachers and Teaching*, 15(6), 653-667. doi: 10.1080/13540600903356977
- Blanch, J. M., & Cantera, L. (2009). El malestar en el empleo temporal involuntario. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(1), 59-70.
- Bologna Declaration (1999). *The European higher education area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th June. Retrieved from [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- Borges, L. O. (1998). Os pressupostos dos estudos do significado do trabalho na psicologia social: No caminho do existencialismo. *Vivência*, 12(2), 87-105.
- Borges, L. O., & Barros, S. C. (2015). Inventário de significado do trabalho para trabalhadores de baixa instrução. In K. Puente-Palácios & A. Peixoto (Coords.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da Psicologia* (pp. 232-260). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(1), 11-44.

- Borges, L. O., Tamayo, A., & Alves-Filho, A. (2005). Significado do trabalho entre os profissionais de saúde. In L. O. Borges (Coord.), *Os profissionais de saúde e seu trabalho* (pp. 143-197). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010a). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Coords.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 248-282). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010b). Questões específicas do módulo complementar 6: Significado do trabalho. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Coords.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 481-489). Porto Alegre: Artmed.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural* (V. Prazeres, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Burchell, B. (1992). El impacto de la precariedad del mercado de trabajo sobre los individuos en el Reino Unido. In G. Rodgers & J. Rodgers (Comps.), *El trabajo precario en la regulación del mercado laboral: Crecimiento del empleo atípico en Europa Occidental* (pp. 401-437). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Campello, A. M., Almeida, A., Costa, L., Candeias, M., Seta, M., Farah, M., Neto, & Rangel, P. V. (2009). O ensino como negócio: A expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7, 175-190. doi: 10.1590/S1981-77462009000400009
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Grzywacz, J. G., Tepper, B., & Whitten, D. (2013). Work-family balance and supervisor appraised citizenship behavior: The link of positive affect. *Institute of Behavioral and Applied Management*, 87-106.
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.

- Clausen, T., & Borg, V. (2010). Do positive work-related states mediate the association between psychosocial work characteristics and turnover? A longitudinal analysis. *International Journal of Stress Management*, 17(4), 308-324. doi: 10.1037/a0021069
- Costa, F. T. B. (2013). *Significando práticas e praticando significações: Quais os significados para o trabalho docente?* São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Crespo, E. (2009). Las morales del trabajo. In E. Crespo, C. Prieto, & A. Serrano (Coords.), *Trabajo, subjetividad y ciudadanía* (pp. 39-62). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Editorial Complutense.
- Dickinson, R. (2015). The changing role of community college faculty: Implications in the literature. *Community College Review*, 26(4), 23-37.
- Droogenbroeck, F. V., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109. doi: 10.1016/j.tate.2014.07.005
- Elst, T. V., Cuyper, N., de, Baillien, E., Niesen, W., & Witte, H., de (2014). Perceived control and psychological contract breach as explanations of the relationships between job insecurity, job strain and coping reactions: Towards a theoretical integration. *Stress and Health*. doi: 10.1002/smi.2584
- England, G. W., & Misumi, J. (1986). Work centrality in Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17(4), 399-416.
- Estefanía, J. (2011). *La economía del miedo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Fartes, V., & Santos, A. P. Q. O. (2011). Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. *Cadernos de Pesquisa*, 41(143), 376-401.
- Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social cognition*. USA: McGraw-Hill.

- Fossen, R. J.S.-V., & Vrederburgh, D. J. (2014). Exploring differences in work's meaning: An investigation of individual attributes associated with work orientations. *Journal of Behavioral and Applied Management, 1*, 101-120.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 14-38. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.005
- Funes, D. M. (2013). El trabajo en la universidad: Pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco - Serie indagaciones, (23)*, 45-72.
- Gariglio, J. A., & Burnier, S. (2012). Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: Um estudo sobre o olhar dos professores. *Educação em Revista, 28*(1), 211-236. doi: 10.1590/S0102-46982012000100010
- Garrido-Pinzón, J., Blanch, J. M., Uribe-Rodríguez, A. F., Flórez, J., & Pedrozo, M. C. (2011). El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. Resultados Santander, Colombia. *Psicología desde el Caribe, (28)*, 166-196.
- González, S. T., & Domínguez, J. F. P. (2009). El trabajador universitario: Entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade, 30*(107), 373-387.
- Gorz, A. (1982). *Adeus ao proletariado: Para além do socialismo*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária.
- Gracia, F. J., Martín, P., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal. *Anales de Psicología, 17*(2), 201-217.

- Handberg, C., Nielsen, C. V., & Lomborg, K. (2014). Men's reflections on participating in cancer rehabilitation: A systematic review of qualitative studies 2000–2013. *European Journal of Cancer Care*, 23, 159-172. doi: 10.1111/ecc.12131
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55, 639-667.
- Harpaz, I., & Meshoulam, I. (2010). The meaning of work, employment relations, and strategic human resources management in Israel. *Human Resource Management Review*, 20, 212-223. doi:10.1016/j.hrmr.2009.08.009
- Heleno, C. T., & Borges, L. O. (in press). Cursos de Gestão de Recursos Humanos: Uma análise documental. *Psicologia & Sociedade*.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ILO. International Labour Organization (2015a). *Work and family: Creating a family-friendly workplace*. ILO.
- ILO. International Labour Organization (2015b). *Work and family: Towards new forms of reconciliation with social co-responsability*. ILO.
- ILO. International Labour Organization (2015c). *World employment and social outlook: Trends 2015*. ILO.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36. doi: 10.1080/17439884.2013.770404

- Kirves, K., Kinnunen, U., & Cuyper, N., de (2014). Contract type, perceived mobility and optimism as antecedents of perceived employability. *Economic and Industrial Democracy, 35*(3), 435-453. doi: 10.1177/0143831X13486702
- Kuchinke, K. P., Ardichvili, A., Borchert, M., Cornachione, E. B., Cseh, M., Kang, H.-S., . . . & Zav'jalova, E. (2011). Work meaning among mid-level professional employees: A study of the importance of work centrality and extrinsic and intrinsic work goals in eight countries. *Asia Pacific Journal of Human Resources, 49*(3), 264-284. doi: 10.1177/1038411111413217
- Landsbergis, P. A., Grzywacz, J. G., & LaMontagne, A. D. (2014). Work organization, job insecurity, and occupational health disparities. *American Journal of Industrial Medicine, 57*, 495-515. doi: 10.1002/ajim.22126
- Laparra, M., & Pérez, B. (Coords.)(2008). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción: La acción de Caritas en el espacio de la exclusión, nuevos retos para la intervención social*. Madrid: FOESSA/Caritas.
- Lhuilier, D. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle Revue de Psychosociologie, 15*(1), 11-30.
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences, 80*, 113-118. doi: 10.1016/j.paid.2015.02.021
- Lilliehorn, S., Hamberg, K., Kero, A., & Salander, P. (2013). Meaning of work and the returning process after breast cancer: A longitudinal study of 56 women. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 27*, 267-274. doi: 10.1111/j.1471-6712.2012.01026.x
- Lisbona, A., Palací, F. J., & Moriano, J. A. (2002). La empleabilidad como estrategia de integración social y desarrollo. In F. J. Palací & G. Topa (Coords.), *La persona en la empresa: Iniciativas de integración y desarrollo* (pp. 137-149). Madrid: UNED.

- Lucal, B. (2014). Neoliberalism and higher education: How a misguided philosophy undermines teaching sociology. *Teaching Sociology*, 1-12. doi: 10.1177/0092055X14556684
- Luchese, G. T., Morello, F., Müller, V., & Rover, A. (2010). Os sentidos do trabalho: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. *Unoesc & Ciência*, 1(1), 79-88.
- Maclean, R., & Wilson, D. (2009). Introduction. In R. Maclean & D. Wilson (Eds.) (2009), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (pp. lxxiii-cxii). Unesco-Unevoc/Springer.
- Marinova, S. V., Peng, C., Lorinkova, N., Dyne, L., van, & Chiaburu, D. (2015). Change-oriented behavior: A meta-analysis of individual and job design predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 104-120. doi: 10.1016/j.jvb.2015.02.006
- Méda, D. (1996). New perspectives on work as value. *International Labour Review*, 135(6), 633-643.
- Merecz, D., & Andysz, A. (2014). Burnout and demographic characteristics of workers experiencing different types of work-home interaction. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 27(6), 933-949. doi: 10.2478/s13382-014-0320-6
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Morin, E. (2008). The meaning of work, mental health and organizational commitment. *Studies and Research Project - Report R-585*, 1-62.
- Moura, D. H. (2008). A formação de docentes para a educação profissional tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1), 23-38.
- MOW. Meaning of Occupational Work. International Research Team. (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.

- Munduate, L. (1997). *Psicología social de la organización: Las personas organizando*. Madrid: Pirámide.
- National Education Council. (2002). *Resolution CNE/CP n° 03/2002*. Brasília, DF. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>
- National Institute for Studies and Research Anísio Teixeira. INEP (2013). *Sinopses estatísticas da educação superior*. Retrieved from <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis Psicología.
- Offe, C. (1984). *La sociedad del trabajo: Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Peixoto, T. P., & Borges, L. O. (2015). El sector metalúrgico: Relaciones sindicales, motivación y significados del trabajo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 165-181. doi: 10.15446/rcp.v24n1.39907
- Peterossi, H. G. (1980). *Educação e mercado de trabalho: Análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617-635. doi: 10.5465/AMJ.2010.51468988
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127. doi: 10.1016/j.riob.2010.09.001

- Saunders, S. L., & Nedelec, B. (2014). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 100-110. doi: 10.1007/s10926-013-9436-y
- Schwartzman, J., & Schwartzman, S. (2002). *O ensino superior privado como setor econômico*. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).
- Silva, J., Almeida, R., & Strokova, V. (2015). *Sustaining employment and wage gains in Brazil: A skills and jobs agenda*. World Bank Group.
- Silva, J. R., Jr., & Sguissardi, V. (2013). Universidade pública brasileira no século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco*, (23), 119-156.
- Shiroma, E. O., & Lima, D. L., Filho (2011). Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação & Sociedade*, 32(116), 725-743.
- Soares, C. R. V. (1992). *Significado do trabalho: Um estudo comparativo de categorias ocupacionais*. (Master's thesis). University of Brasília, Brasília/Brazil.
- Standing, G. (2013). *El precariado: Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Subirats, J. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology*, 7(3), 242-264.
- Takahashi, A. R. W., & Amorim, W. A. C. (2008). Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: As dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), 207-228. doi: 10.1590/S0104-40362008000200004

- Tette, R. P. G., Carvalho-Freitas, M. N., & Oliveira, M. S. (2014). Relações entre significado do trabalho e percepção de suporte para pessoas com deficiência em organizações brasileiras. *Estudos de Psicologia, 19*, 157-238. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300007
- Trist, E. L., & Bamforth, K. W. (1951). Some social and psychological consequences of the longwall method of coal-getting: An examination of the psychological situation and defences of a work group in relation to the social structure and technological content of the work system. *Human Relations, 4*(3), 3-38. doi: 10.1177/001872675100400101
- UNESCO-IBE. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational - International Bureau of Education (2010). *World data on education: Brazil*. UNESCO.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational (2011). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. UNESCO.
- Varella, J. M. C., & Borges, L. O. (2012). Significados do trabalho e motivações dos bancários. In L. O. Borges, G. E. Vitullo & J. R. T. Ponte (Coords.), *Ser bancário: Viver o esplendor social ou o trabalho precário?* (pp. 123-143). Curitiba: CRV.
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research, 53*(1), 33-50. doi: 10.1080/00131881.2011.552235
- Westwood, R., & Lok, P. (2003). The meaning of work in Chinese contexts: A comparative study. *International Journal of Cross Cultural Management, 3*(2), 139-165. doi: 10.1177/14705958030032001
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 122-135. doi: 10.1177/0022487114560908

## Capítulo 4

### Os significados do trabalho como preditores da intenção de permanência/saída entre docentes

---

#### Resumo

A expansão da educação profissional tecnológica (EPT) no Brasil e das possibilidades de trabalho para docentes ocorre em um contexto de desvalorização histórica do professor da EPT. Em tal contexto, o objetivo desta pesquisa foi avaliar se os significados atribuídos ao trabalho de docentes de um curso da EPT – Gestão de Recursos Humanos (GRH) – brasileira são preditores da intenção de permanência/saída do emprego. Desenvolvemos uma pesquisa multimetodológica em duas etapas: 1) aplicação de entrevistas semiestruturadas; 2) aplicação de questionários estruturados. Os resultados da Etapa 1 forneceram base empírica para a construção de hipóteses a respeito da predominância da intenção de saída e da relação de predição dos componentes do significado do trabalho para a intenção de saída. Os resultados da Etapa 2 confirmaram que há mais docentes de GRH para quem a intenção de saída prevalece. Além disso, a valorização da dignidade-humanização e da ocupação (sobrecarga) além da expressão de uma realidade de desumanização e esgotamento são preditores da probabilidade da intenção de saída. Concluímos que, ainda que tenha expandido as possibilidades de trabalho para docentes na EPT, esta não se reflete em uma alternativa de qualidade sendo considerada como plano temporário para os docentes.

**Palavras-chave:** docente; significado do trabalho; rotatividade; intenção de permanência; intenção de saída.

Tendências de globalização das cadeias e/ou das redes produtivas, de diversificação das formas de emprego, de crescimento da desigualdade, vulnerabilidade e exclusão social, de desemprego e precarização do trabalho têm sido consolidadas, acarretando consequências disfuncionais para a qualidade de vida, saúde e bem-estar psicossocial dos trabalhadores (p. ex., Agulló, 2001; Bauman, 2011; Beck, 2000; Blanch & Cantera, 2009; Burchell, 1992; Castells, 1999; Estefanía, 2011; Laparra & Pérez, 2008; Offe, 1984; Standing, 2013; Subirats, 2006). A complexidade da questão remete à relevância da realização de pesquisas acerca de várias ocupações, principalmente naquelas emergentes e pouco estudadas como o trabalho dos docentes da educação profissional tecnológica (EPT) de nível superior no Brasil.

Desde a década de 1990, o sistema educacional de nível superior vem sendo reconfigurado, como no processo de Bologna na Europa (<http://www.ehea.info/>) e na EPT brasileira (Campello et al., 2009; Silva, Almeida, & Strokova, 2015; Silva & Sguissardi, 2013; UNESCO-IBE, 2010). Desse modo, os chamados cursos terciários de educação profissional de curta duração (UNESCO, 2011) vêm se expandindo rapidamente neste país, ampliando as possibilidades de trabalho/emprego para docentes (INEP, 2013; Schwartzman & Schwartzman, 2002). No entanto, tais oportunidades se inserem em um contexto de desvalorização histórica do tecnólogo e do professor da EPT, sendo estes cursos atravessados por seu caráter assistencialista e moralista, dualidade do sistema educacional, responsabilização do setor privado e vínculo com desenvolvimento econômico e tecnológico (Helena & Borges, no prelo). Segundo estas autoras, a desvalorização deste professor é evidenciada, por exemplo, na indiferença dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino superior (EES) em relação à sua formação e na própria carência de pesquisas sobre seu trabalho. Estes aspectos nos remetem a outras questões como a forma com que impactam na rotatividade e na intenção de rotatividade destes docentes. Em outras palavras, levantamos indagações, como: Há problemas com a permanência de docentes em tais cursos? Que

aspectos contribuem para mantê-los nos empregos? Vivenciar tal contexto de desvalorização histórica se representa nos significados que os docentes atribuem ao trabalho? Tais significados predizem intenção de rotatividade? Os planos dos docentes é seguirem atuando na EPT? Planejamos, então, a presente pesquisa com o objetivo de avaliar se os significados atribuídos ao trabalho de docentes de um curso da EPT brasileira – Gestão de Recursos Humanos (GRH) – são preditores da intenção de permanência/saída do emprego.

### **Rotatividade e Intenção de Permanência/Saída**

A rotatividade se refere à saída de trabalhador(es) da organização, podendo ser voluntária ou involuntária e intra ou extra organização (Coomber & Barriball, 2007). Segundo Hausknecht e Trevor (2011), as taxas de rotatividade elevadas também têm sido associadas com redução da performance organizacional, a taxas de acidentes mais elevadas, qualidade de serviço inferior e maior contraprodutividade. Além disso, a rotatividade provoca esquecimento organizacional, interrupção de operações, redução da experiência coletiva global e sobrecarga dos membros restantes, podendo levar à partilha de conhecimentos com concorrentes e implicando perda de capital social, com danos às relações sociais (p. ex., Hancock, Allen, Bosco, McDaniel & Pierce, 2013; Hausknecht & Trevor, 2011; Heavey, Holwerda, & Hausknecht, 2013; Park & Shaw, 2013).

Segundo Holtom, Mitchell, Lee e Eberly (2008) antes de 1985 as pesquisas se centravam em análises de antecedentes no nível individual; entre 1985 e 1995 houve uma ampliação das pesquisas incluindo as consequências da rotatividade no nível individual e introduzindo algumas análises no nível organizacional; a partir de 1995, tem-se nova ampliação das pesquisas incluindo antecedentes e consequentes mais distais nos níveis individual e organizacional, o foco maior na permanência, a preocupação com aspectos temporais (modelos dinâmicos) e as análises multiníveis (considerando mais de um nível de

análise ao mesmo tempo). Ainda assim, constatamos que são comuns pesquisas sobre rotatividade associadas à satisfação no trabalho, ao comprometimento organizacional e à intenção de permanência e/ou saída da organização (p. ex., Agyeman & Ponniah, 2014; Coomber & Barriball, 2007; Griffeth, Hom, & Gaertner, 2000; Hayes et al., 2012; Podsakoff, LePine, & LePine, 2007; WeiBo, Kaur, & Zhi, 2010).

A intenção de permanência/saída se refere à predisposição consciente e deliberada de permanecer ou sair da organização em um futuro próximo (Mobley, Horner, & Hollingsworth, 1978), sendo considerada um dos principais preditores imediatos do comportamento de rotatividade (p. ex., Coomber & Barriball, 2007; Griffeth et al.; Holtom et al., 2008). Intenções de permanência/saída têm sido tratadas indiscriminadamente na literatura como medidas opostas de um mesmo constructo, ainda que alguns autores (p. ex., Cho, Johanson, & Guchait, 2009; Kersaint, Lewis, Potter, Meisels, 2007; Nancarrow, Bradbury, Pit, & Ariss, 2014) tenham sinalizado alguma diferenciação na relação com antecedentes. Nancarrow et al. (2014), por exemplo, demonstraram as dificuldades de se estabelecer uma validade discriminante visto a forte sobreposição entre eles, ainda que possam variar, por exemplo, na sua relação com satisfação/insatisfação no trabalho. Cho et al. (2009) encontraram que maior comprometimento organizacional e o suporte organizacional percebido diminuem a intenção de sair, mas somente o segundo aumenta a intenção de permanência na organização.

Os estudos sobre intenção de permanência/saída se desenvolveram principalmente sobre o trabalho dos enfermeiros (p. ex., Daouk-Öyry, Anouze, Otaki, Dumit, & Osman, 2014; Han, Trinkoff, & Gurses, 2015; Hayes et al., 2012). Entretanto, também existem estudos sobre outras ocupações como os professores de diferentes níveis de ensino (p. ex., Basar & Sigri, 2015; Borman & Dowling, 2008; Grandey & Cropanzano, 1999; Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Hong, 2010; Jyoti, Rani, & Gandotra, 2015; Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez, Martínez, & Ferrer, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011) indicando que muitos

fatores interferem na sua decisão de permanência ou saída. Borman e Dowling (2008), por exemplo, desenvolveram meta-análise na qual identificaram que altos salários, maior suporte administrativo e colaboração entre colegas e *networking* diminuíram a intenção de saída da organização entre professores. Hong (2010), Skaalvik e Skaalvik, (2011) encontraram influências indiretas dos valores na intenção de saída. E Moreno-Jiménez et al. (2009) encontraram que os recursos de trabalho estão direta e negativamente relacionados à intenção de saída entre professores universitários.

### **Significado do Trabalho**

O interesse nos estudos dos significados emergiu na década de 1950 (Bruner, 1997). No entanto, somente na década de 1980 a psicologia deu maior atenção aos conceitos de cultura e significados (Álvaro & Garrido, 2007). Assim, uma diversidade de estudos tem sido realizada sobre o tema (p. ex., Gracia, Martín, Rodríguez, & Peiró, 2001; Harpaz & Fu, 2002; Morin, 2008; MOW, 1987; Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010; Saunders & Nedelec, 2014), incluindo aqueles que atentam aos significados atribuídos ao trabalho por professores (p. ex., Akerlind, 2003; Albu & Cojocariu, 2012; Berg, 2002; Bertone, Chaliès, & Flavier, 2009; Costa, 2013; Luchese, Morello, Müller, & Rover, 2010).

Consideramos o significado do trabalho como uma cognição, ao mesmo tempo, subjetiva e social associada às condições socio-históricas da sociedade (Borges & Tamayo, 2001). Assim, no processo de socialização, por meio das relações do indivíduo com seu mundo de inserção social, o indivíduo absorve elementos da cultura que lhe permitem atribuir significados (Berger & Luckmann, 1966/2011). Neste sentido, o significado do trabalho trata da relação do indivíduo com o ambiente de trabalho, portanto, é um fenômeno que está entre os níveis de análise (societal, organizacional e individual) (p. ex., Lévy, 1994; Lhuilier, 2013).

Para a investigação do significado do trabalho optamos pelo modelo de Borges e Tamayo (2001) que tem se mostrado adequado a diferentes ocupações como operários da construção de edificações (Borges & Barros, 2015; Peixoto & Borges, 2015), profissionais de saúde (Borges, Tamayo, & Alves-Filho, 2005), psicólogos (Borges & Yamamoto, 2010a), bancários (Varella & Borges, 2012) e também trabalhadores com deficiência (Tette, Carvalho-Freitas, & Oliveira, 2014). Este modelo inclui quatro facetas do significado do trabalho:

a) centralidade do trabalho (England & Misumi, 1986; MOW, 1987), que se refere à importância relativa atribuída ao trabalho comparado à família, lazer, religião e comunidade e à importância absoluta atribuída ao trabalho;

b) atributos valorativos, que se referem às características atribuídas ao trabalho que indicam o que ele deve ser (o ideal do trabalho) (Borges & Tamayo, 2001). Borges e Yamamoto (2010a) sintetizaram os atributos valorativos em oito tipos para os psicólogos<sup>1</sup>, como mostra a Tabela 1;

c) atributos descritivos, que são características percebidas do trabalho, descrevendo-o como que ele é realmente (Borges & Tamayo, 2001). Os tipos descritivos sintetizados por Borges e Yamamoto (2010a) também podem ser visualizados na Tabela 1;

d) hierarquia dos atributos, que se refere à ordem de importância destes tipos atribuída pelo indivíduo.

---

<sup>1</sup> Estamos mencionando aqui resultados e tipologia encontradas para os psicólogos, porque dos estudos antecedentes é a profissão que guarda mais semelhanças com os professores de GRH, havendo inclusive interseções, ou seja, há psicólogos professores de GRH.

Tabela 1

*Tipos dos atributos valorativos e descritivos do significado do trabalho*

| Tipos valorativos.<br>O trabalho deve ser:  | Tipos descritivos.<br>O trabalho representa concretamente:   |
|---|--|
| <b>Igualitarismo e acolhimento.</b> Oportunidade de consideração das próprias opiniões, garantia da sobrevivência, de igualdade de direitos e deveres, de sentir-se aceito pelos colegas.   | <b>Igualitarismo-reconhecimento-acolhimento.</b> Oportunidades de profissionalização, reconhecimento, consideração das opiniões, igualdade de direitos, segurança e sentimento de aceitação. |
| <b>Realização.</b> Meio de beneficiar os outros e, ao mesmo tempo, fonte de exigência para sempre buscar fazer o melhor, de ser produtivo e de poder tomar decisões.  | <b>Realização.</b> Provimento de prazer de realização das tarefas, oportunidades de ajudar o outro, bem como produtividade, criatividade e tomada de decisões.                               |
| <b>Reconhecimento econômico.</b> Meio de reconhecimento por meio de: recompensas econômicas; proporcionalidade entre essas e esforços; assistência a si e à família; e contribuição social.   | <b>Independência econômica.</b> Provimento de sustento, independência, recompensas econômicas, de estabilidade e a assistência.  |
| <b>Crescimento e independência.</b> Fonte de prazer pelas tarefas, de sustento e de independência econômica, de padrão estável de vida, de respeito, de confiança, de aprendizagem e de criatividade.   | <b>Esgotamento.</b> Carga pela repetição de tarefas, esforços físicos e rapidez, levando o indivíduo a sentir-se esgotado.   |
| <b>Dignidade-humanização.</b> Provimento de cuidados higiênicos, reconhecimento de autoridade, sentimento de dignidade, conforto, proporcionalidade de obrigações e tarefas com as possibilidades individuais, adoção de medidas de segurança e bem-estar psíquico. | <b>Humanização-sociabilidade.</b> Sentir-se gente respeitada, racional e acolhida pelos demais.  |
| <b>Segurança normativa.</b> Garantia do cumprimento de normas e obrigações conforme critérios de segurança, evitando riscos físicos e/ou materiais.   | <b>Normas de segurança.</b> Conciliação dos desafios e da autoexigência com a necessidade de cumprir normas e obrigações de proteção à saúde e à integridade.                                |
| <b>Ocupação (sobrecarga).</b> Proporcionar ocupação, mas também a repetição diária de tarefas, a dureza diária e exigências de rapidez.   | <b>Ocupação-responsabilidade.</b> Exigir do indivíduo ocupar-se e enfrentar a dureza do dia a dia, esforçar-se e conciliar esferas de vida.  |
| <b>Desumanização (coisificação).</b> Caracterizado por esgotamento; exigências de esforço físico; pressa; tratamento como máquina ou animais.   | <b>Desumanização.</b> Tratamento do trabalhador como uma máquina ou com um animal e sentindo-se discriminado diante de outras pessoas.   |

Fonte: Adaptado de Borges e Yamamoto (2010a, p. 262 e p. 267)

A consideração de elementos relacionados ao significado do trabalho como preditores da intenção de permanência/saída da organização não é novidade, mas tampouco é comum.

Shacklock e Brunetto (2012), por exemplo, realizaram uma pesquisa com enfermeiros/as referenciando-se no clássico modelo de significado do trabalho da equipe MOW (1987) e encontraram que o conflito trabalho-família, percepções de autonomia, *attachment to work*, importância do trabalho para o indivíduo, relação do superior com subordinado satisfatória e relações interpessoais no trabalho interferem na intenção de permanecer.

### **Método**

Autores (p. ex., Ibañez, 1994; Minayo, 2006) têm indicado a importância de optar pela aplicação de multimétodos, tendo em vista ampliar a compreensão do campo, complementar e confrontar informações e, na análise dos dados, facilitar a reflexão de modo a acercar-se melhor da realidade. Alinhadas a esta compreensão, optamos por combinar entrevistas semiestruturadas individuais com a aplicação de questionários estruturados já utilizados em pesquisas anteriores com outras ocupações.

As entrevistas foram aplicadas no contexto da Etapa 1, de caráter exploratório, tendo como objetivo nos introduzir sobre como os professores de EPT se referem à suas intenções de permanência ou saída. Essa etapa foi importante, promovendo o caráter empírico, sustentando-se na realidade concreta da pesquisa, e ao mesmo tempo suprimindo a escassez de literatura antecedente especializada sobre os docentes de GRH. Contrapomos os resultados desta etapa à tal literatura e, principalmente, aos resultados de três pesquisas prévias (Heleno, Agulló & Borges, 2015; Heleno & Borges, no prelo; Shacklock & Brunetto, 2012), tendo em vista a proposição de hipóteses sobre a capacidade preditiva dos componentes do significado do trabalho sobre a intenção de permanência/saída. Destacamos aquelas pesquisas porque a primeira focaliza os significados do trabalho da mesma amostra. A segunda é uma análise documental sobre os cursos de EPT. A terceira, por sua vez, foi a única publicação que encontramos que focaliza a relação entre rotatividade e significado do trabalho. Aplicamos os

questionários estruturados (Etapa 2) visando avaliar a pertinência das hipóteses elaboradas na Etapa 1.

No que se refere ao campo de pesquisa, há 13 estabelecimentos de ensino superior (EES) com cursos de GRH presenciais em funcionamento na cidade de Belo Horizonte (Brasil). Oito deles concordaram em participar desta pesquisa (61,5%). Destes EES, sete eram do setor privado com fins lucrativos e uma universidade pública estadual, com 12 cursos de GRH funcionando em 10 localidades.

### **Etapa 1: Entrevistas Semiestruturadas**

Entrevistamos 10 docentes de sete EES, sendo apenas um de uma universidade pública estadual e os demais, do setor privado. Esses docentes apresentaram as seguintes características: seis do sexo feminino; idades entre 25 e 54 anos (média=39,70 anos; DP=7,89); dois com especialização, sete com mestrado e um com doutorado; tempo de atuação médio de 4,10 anos nos cursos de GRH (DP=2,89), 4,40 anos no EES (DP=2,45) e de 8,60 anos na docência (DP=5,38); formação em Psicologia (f=6), Administração (f=3), Economia (f=1) e Tecnólogo em Gestão Hospitalar (f=1), sendo que um docente possuía duas graduações. Cinco docentes atuavam em outros EES e, para seis, o salário de docente representava mais de 60% da renda total. Para delimitação do número de participantes utilizamos os critérios de acessibilidade e de saturação (Ibáñez, 1986).

Nesta etapa, aplicamos uma ficha sociodemográfica e utilizamos um roteiro semiestruturado na condução das entrevistas. Através da referida ficha, solicitamos ao participante informações como sexo, idade, estado civil, formação de graduação, titulação, tempos de atuação (no curso de GRH, EES e docência), carga horária, renda e sobre ter outros trabalhos. O roteiro de entrevista semiestruturada abrangeu 11 itens acerca dos significados atribuídos ao trabalho e das intenções de permanência/saída da organização.

Após autorização dos EES, entregamos a ficha sociodemográfica e ocupacional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os docentes selecionados. As entrevistas foram realizadas individualmente em salas privadas (exceto uma entrevista que foi realizada na biblioteca), com duração média de 31 minutos. Todas foram gravadas e transcritas, suprimindo informações de identificação do participante e/ou EES para garantir o anonimato e a confidencialidade. As entrevistas foram transcritas e organizadas em banco de dados do programa QDA Miner, a partir do qual realizamos análise de conteúdo categórica (Minayo, 2006; Navarro & Díaz, 1994), com colaboração de quatro duplas de juízes (25% do material, cada dupla). As fases de consolidação, enxugamento e sistematização final foram desenvolvidas por nós, os autores.

## **Etapa 2: Questionários Estruturados**

Considerando os EES participantes, a população era de 136 docentes, dos quais 79 docentes (58,09%) responderam aos questionários. Destes, 77 foram considerados válidos. Os participantes apresentaram as seguintes características: 46 (59,74%) do sexo feminino; idades entre 28 e 63 anos (média=42,16; DP=8,31); 74,0% (f=57) com formação em níveis de mestrado e/ou doutorado e 26% (f=20) de especialização; tempo de atuação médio de 4,41 anos na GRH (DP=3,40), 4,83 anos no EES (DP=3,35) e 8,27 anos na docência (DP=4,98). Apresentavam 15 formações – Psicologia (f=28), Administração (de empresas) (f=20), Direito (f=8), Comunicação Social (f=5), Economia (f=5) e outras (f=15) –, sendo que quatro docentes tinham mais de uma graduação. Em relação a ter outro emprego, 52 (67,5%) participantes responderam positivamente, 48 (62,3%) consideravam a docência como ocupação principal, a renda docente representava mais de 60% da renda total para 40 participantes (51,9%), sendo a única renda para 22 (28,6%) destes.

Nesta etapa, os instrumentos consistiram de:

a) Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização – EICPO (Menezes & Bastos, 2010). Integra as perspectivas atitudinais e comportamentais em um único fator, apresentando sete situações-dilema com dois cursos alternativos de ação (permanência/saída, variando de -3 a +3, respectivamente), já tendo apresentado coeficiente alfa de Cronbach satisfatório ( $\alpha=0,71$ ) em estudo em diferentes setores e regiões no Brasil.

b) Questões sobre centralidade do trabalho (MOW, 1987; Soares, 1992). Consistem na atribuição de pontos ao trabalho de acordo com sua importância (escala Likert de 1 a 7); e, na ordem de importância entre as esferas da família, trabalho, lazer, religião e comunidade (total de 100 pontos), correspondendo à centralidade absoluta e relativa do trabalho, respectivamente.

c) Inventário do Significado do Trabalho – IST (Borges & Yamamoto, 2010b). Mensura os atributos descritivos e valorativos em 62 itens (escala Likert de 0 a 4), já tendo apresentado alfas de Cronbach de 0,67 a 0,86 em estudo com psicólogos.

d) Ficha sociodemográfica/ocupacional. Igual à da 1ª etapa.

Entregamos os protocolos (conjunto de instrumentos), acompanhados dos TCLEs, individualmente, a todos docentes de GRH, informando sobre a pesquisa e o preenchimento dos mesmos. Disponibilizamos urnas de coleta (que permitiam o depósito dos protocolos e TCLEs separadamente), em local acessível, contribuindo para garantir o anonimato e a confidencialidade.

Registramos as respostas dos questionários na forma de banco de dados do programa SPSS (Statistical Package for Social Science), a partir do qual realizamos as análises estatísticas. Em uma fase preliminar, exploramos as estatísticas descritivas referentes a todas as medidas. Em referência as variáveis sociodemográficas/ocupacionais, considerando os níveis de medida (nominal e contínuo), aplicamos teste t ou correlação (Spearman) com a variável critério (intenção de permanência/saída), tendo em vista avaliar a necessidade de

adotar alguma delas como variável de controle. Entretanto, os resultados indicaram independência entre a variável critério e as variáveis sociodemográficas/ocupacionais. Ainda na fase preliminar, constatamos também que algumas distribuições dos escores dos atributos valorativos fugiam aos critérios de normalidade.

Assim, optamos por avaliar as hipóteses, que serão apresentadas na Etapa 1, por meio de análise de regressão logística binária (ARLB) e ARLB hierárquica. Transformamos o escore obtido na EICPO em binário, de modo que consideramos prevalecer intenção de saída para  $x > 0$  e prevalecer intenção de permanência para  $x \leq 0$ . Tomamos como variável critério a intenção de saída (binária) e, como variáveis antecedentes, a centralidade, tipos valorativos e descritivos. Em relação à centralidade do trabalho, criamos uma medida secundária binária, considerando haver conflito trabalho-família quando a diferença entre a importância destas esferas é pequena (inferior a 20 pontos). Constatamos que não há diferença significativa ( $p < 0,05$ ) na atribuição da importância absoluta do trabalho entre os dois grupos de participantes segundo presença ou não de conflito trabalho-família (teste t), indicando a independência entre as duas medidas o que justifica a utilização de ambas na mesma ARLB. Com as demais variáveis antecedentes (tipos de atributos valorativos e descritivos), contínuas, realizamos análises de correlação (Spearman), tendo em vista explorar a existência de multicolinearidade ( $\geq 0,70$ ) entre elas.

## **Resultados e Discussão por Etapas da Pesquisa**

### **Resultados da Etapa 1: Entrevistas Semiestruturadas**

As análises de conteúdo resultaram no levantamento de 33 categorias de motivos ou razões que sustentam as intenções de permanecer ou sair do EES. Estas foram organizadas discriminando sua influência para cada um dos fenômenos de intenção na Figura 1. O tamanho das formas utilizadas busca simbolizar a frequência com que cada categoria ocorreu.

Além disso, as categorias mais frequentes estão na base da balança e as menos frequentes na parte superior.

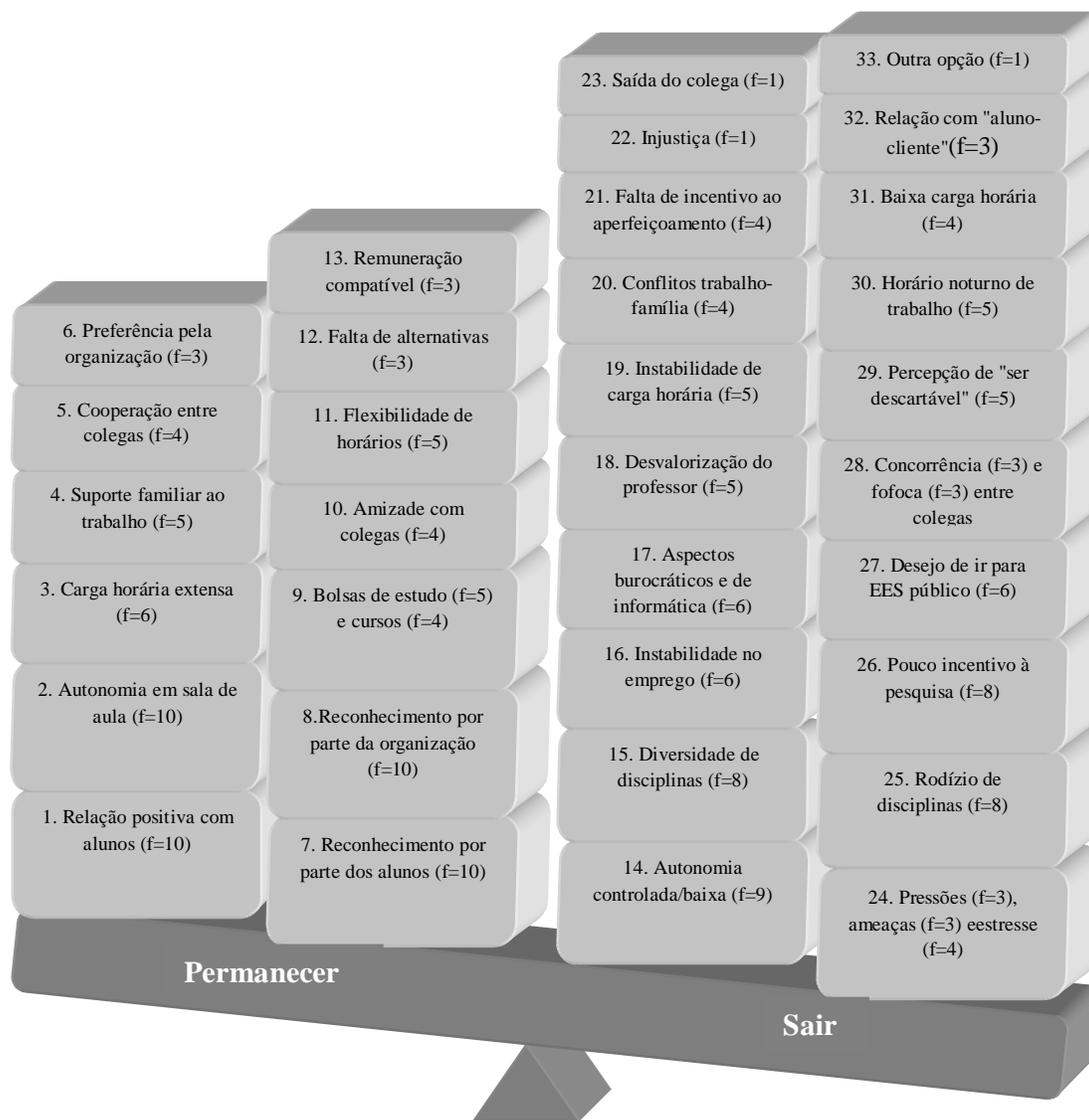


Figura 1

*Categorias percebidas pelos docentes de Gestão de Recursos Humanos acerca de seu trabalho, dispostas de acordo com sua influência na intenção de permanecer ou sair do emprego*

Entretanto, além da frequência apresentada outras informações devem ser consideradas como as interações entre estas categorias. Por exemplo, conflitos trabalho-

família são agravados pelo horário noturno de trabalho, instabilidade no emprego e instabilidade de carga horária, como nos trechos das entrevistas: "ele [conjuge] não conseguia se adaptar a esse horário de professora (. . .) daí a gente se separou" (entrevista 4) e "você não consegue fazer planos para daqui a seis meses" (entrevista 2). Em outro exemplo, a interação entre desejo de ir para EES público, relação com "aluno-cliente" e desvalorização do professor pode ser visualizada em um único trecho, "a escola privada ainda legitima muito uma relação professor/aluno, como uma relação de cliente, o que enfraquece a autoridade do professor, e eu acho que na escola pública isso não existe" (entrevista 10). Esses exemplos demonstraram que as categorias apresentadas constituem um sistema integrado para compreensão do trabalho do docente de GRH.

Adicionalmente, identificamos três categorias que contribuem para a intenção de permanência na profissão e não do emprego ou EES, não tendo sido incluídas, portanto, na Figura 1: concepção de docência como atividade de transmissão do conhecimento, transformação do outro e de ajuda (f=10); gosto pela profissão (f=10); trajetórias como monitores e/ou como filhos de professores (f=10). Também identificamos ausência de intenção de rotatividade (f=4) e indiferença em relação a permanecer ou sair do EES (f=1).

### **Discussão dos Resultados da Etapa 1: Entrevistas Semiestruturadas**

A Figura 1 evidencia a distinção dos antecedentes dos dois fenômenos, mas demonstra também que há categorias de intenção de saída com correspondentes na intenção de permanecer, como a concorrência e fofoca entre colegas (saída) de um lado e a cooperação entre colegas (permanência) de outro. Portanto, os resultados corroboram a existência de uma sobreposição ainda que parcial dos fenômenos e, ao mesmo tempo, a distinção dos antecedentes, como indicado na literatura (p. ex., Cho et al., 2009; Kersaint et al., 2007; Nancarrow et al., 2014).

A Figura 1 permite também a visualização de que provavelmente os participantes vivenciam um conflito entre suas intenções de permanência e de saída, mas existe uma predominância das categorias relacionadas à saída da organização em detrimento da permanência. Compreendemos, então, que esses resultam sustentam a hipótese:

H1: Os docentes de GRH terão mais intenção de saída que de permanência no EES.

Partindo da hipótese da predominância da intenção de saída, optamos por concentrar nossa atenção neste fenômeno e na sua predição a partir dos significados atribuídos ao trabalho. Organizamos as demais hipóteses sobre a intenção de saída em três grupos de acordo com as dimensões do significado do trabalho: centralidade do trabalho, atributos valorativos e atributos descritivos.

**Grupo 1: Centralidade do trabalho.** A constatação da categoria conflitos trabalho-família nos resultados de intenção de saída é consoante com a literatura (p. ex., Grandey & Cropanzano, 1999; Daouk-Oyry et al., 2014; Keeney, Boyd, Sinha, Westring, & Ryan, 2013). Estes conflitos, no caso dos docentes de GRH, foram apresentados associados ao horário noturno de trabalho, instabilidade no emprego e instabilidade de carga horária. Além disso, Heleno et al. (2015) observaram pouca diferença entre atribuição de importância ao trabalho e à família para estes docentes (média=35,84; DP=13,65 e média=36,17; DP=13,18, respectivamente), corroborando o achado desta etapa de pesquisa acerca de conflito entre as duas esferas de vida. Desse modo, construímos a H2:

H2: Quanto mais o conflito trabalho-família é percebido, mais provável que prevaleça a intenção de saída do EES.

Não identificamos nenhuma categoria que respalde a influência da importância absoluta do trabalho para a intenção de saída do EES. Entretanto, como parte do modelo teórico adotado, a importância absoluta do trabalho será incluída nas análises, ainda que não

tenha sido construída hipótese a respeito de sua influência na probabilidade da intenção de saída.

**Grupo 2: Atributos valorativos.** Segundo Heleno et al. (2015), para os docentes de GRH, dignidade-humanização e crescimento e independência estão entre os tipos de atributos valorativos mais prioritários e realização entre os de segunda prioridade. Entretanto, na análise das categorias (Figura 1) entendemos que os tipos dignidade-humanização, crescimento e independência e realização são contrariados, de forma que devem contribuir para a intenção de saída. O primeiro tipo valorativo é claramente contraposto nas categorias: desejo de ir para EES público, instabilidade no emprego, instabilidade de carga horária, relação com "aluno-cliente", rodízio de disciplinas e injustiça. O segundo é impedido pela falta de incentivo ao aperfeiçoamento, pela instabilidade no emprego, instabilidade de carga horária e baixa carga horária. Essas categorias indicam que a realidade vivenciada pelos docentes desconstrói o ideal de um padrão estável de vida. Adicionalmente, observamos que o tipo valorativo realização, tem suas possibilidades de concretização diminuídas, considerando categorias como autonomia controlada/baixa, pouco incentivo à pesquisa, desvalorização do professor e pelo desejo de ir para EES público. Assim, em um contexto societal em que há reconhecida desvalorização do trabalho docente de EPT (Heleno & Borges, no prelo) elaboramos a H3:

H3: Quanto mais os docentes de GRH priorizam dignidade-humanização, crescimento e independência e realização, mais provável que prevaleça a intenção de saída.

Ainda que o reconhecimento econômico tenha aparecido como prioritário (Heleno et al., 2015), não encontramos entre as categorias de intenção de saída (Figura 1) aspectos que o contrarie, o que nos sinalizou que este deve estar mais relacionado à intenção de permanecer (veja, por exemplo, as categorias remuneração compatível e bolsas de estudo e cursos). Este também é o caso do igualitarismo e acolhimento, evidenciado nas categorias amizade com

colegas, cooperação entre colegas e preferência pela organização. De forma diferente identificamos que ocupação (sobrecarga) apresentou categorias que indicam a intenção de saída em duas direções (ambíguas) como diversidade de carga horária e baixa carga horária ao mesmo tempo, o que poderia fazer com que uma anulasse a outra. E ainda, a ocupação (sobrecarga) pode estar representada pelo reconhecimento econômico, visto que Heleno et al., (2015) encontraram que a valorização do trabalho como ocupação é associada à maior remuneração, considerando que os docentes dos EES privados são remunerados por hora-aula. Os atributos valorativos segurança normativa e a desumanização (coisificação) não foram identificados nas categorias. No entanto, optamos por incluir os tipos reconhecimento econômico, o igualitarismo e acolhimento, a ocupação (sobrecarga), a segurança normativa e a desumanização (coisificação) nas análises, ainda que não tenha sido construída hipótese a respeito de suas influências na probabilidade da intenção de saída.

**Grupo 3: Atributos descritivos.** Constatamos que os tipos desumanização e esgotamento foram representados por diferentes categorias. A desumanização se expressa na realidade de pressões, ameaças e estresse, autonomia controlada/baixa, rodízio de disciplinas, desvalorização do professor, percepção de "ser descartável" e injustiça. Expressa-se também com os resultados sobre desvalorização do papel social do docente da EPT (Heleno & Borges, no prelo; Heleno et al., 2015). O esgotamento, por sua vez, expressa-se nas pressões, ameaças e estresse, rodízio de disciplinas, diversidade de disciplinas, horário noturno de trabalho (considerando ainda que a maioria dos participantes têm outro emprego) e dificuldades com aspectos burocráticos e de informática. Segundo Heleno et al. (2015), embora não esteja entre os tipos predominantes, os docentes de GRH apresentam indícios preocupantes de esgotamento sendo e que este se agrava com o tempo. Estes achados subsidiaram a H4:

H4: Quanto mais os docentes de GRH percebem a desumanização e esgotamento, mais provável que prevaleça a intenção de saída.

Identificamos (Figura 1) várias categorias com conteúdos que podem reduzir o igualitarismo-reconhecimento-acolhimento como, falta de incentivo ao aperfeiçoamento, autonomia controlada/baixa, rodízio de disciplinas, concorrência e fofoca entre colegas, relação com "aluno-cliente", percepção de "ser descartável" e injustiça. Este resultado é coerente com Shacklock e Brunetto (2012) que evidenciaram que as percepções de autonomia, relações com superiores e relações interpessoais interferem na intenção de permanência. Constatamos, também, categorias que impactam na independência econômica como instabilidade no emprego, instabilidade de carga horária, baixa carga horária e desvalorização do professor e nas normas de segurança como relação "aluno-cliente" e aspectos burocráticos, sendo que este se mostrou predominante entre os docentes de GRH (Heleno et al., 2015). Assim, elaboramos a H5:

H5: Quanto mais os docentes de GRH percebem o igualitarismo-reconhecimento-acolhimento, independência econômica e normas de segurança, menos provável que prevaleça a intenção de saída.

Não identificamos categorias que respaldassem a humanização-sociabilidade na intenção de saída. Entretanto, nas de intenção de permanência identificamos, por exemplo, relação positiva com alunos, autonomia em sala de aula, estabelecimento de amizade com colegas e cooperação entre colegas. Assim, apesar de ser um dos tipos predominantes do significado do trabalho dos docentes de GRH (Heleno et al., 2015) este parece não interferir na intenção de saída, podendo contribuir para intenção de permanência. O mesmo parece ocorrer com realização que, à exceção da autonomia controlada/baixa, é expressada pelo papel social que este trabalho representa (Heleno & Borges, no prelo). Por fim, verificamos que ocupação-responsabilidade apresenta categorias ambíguas, similarmente ao que ocorre com ocupação (sobrecarga) nos atributos valorativos. No entanto, optamos por incluir os tipos humanização-sociabilidade, realização e ocupação-responsabilidade nas análises, ainda que

não tenha sido construída hipótese a respeito de suas influências na probabilidade da intenção de saída.

## Resultados da Etapa 2: Questionários Estruturados

Os resultados indicaram que há mais docentes de GRH para quem a intenção de saída prevalece, embora com fraca intensidade média (Tabela 2).

Tabela 2

*Média, direção e intensidade da intenção de permanência/saída de docentes de Gestão de Recursos Humanos*

|                    |               | % de participantes por intervalo de escores |                  |              |            |                |                |         |
|--------------------|---------------|---|------------------|--------------|------------|----------------|----------------|---------|
| Média <sup>a</sup> | Desvio Padrão | Permanência                                 |                  |              | Equilíbrio | Saída          |                |         |
|                    |               | Forte                                       | Média            | Fraca        | -          | Fraca          | Média          | Forte   |
|                    |               | $x \leq -2$                                 | $-2 < x \leq -1$ | $-1 < x < 0$ | $x = 0$    | $0 < x \leq 1$ | $1 < x \leq 2$ | $x > 2$ |
| 0,20               | 1,09          | 5,2   | 9,1              | 22,1         | 6,5        | <b>36,4</b>    | 18,2           | 2,6     |

<sup>a</sup> Escala de -3 a +3

Para avaliar a Centralidade do Trabalho (Grupo 1), adotamos conflito trabalho-família (H2) e importância absoluta do trabalho como variáveis antecedentes e intenção de saída (binária) como variável critério na ARLB. Os resultados indicaram que nenhuma das duas contribuiu significativamente para o modelo. Assim, estas variáveis não foram reincluídas nas demais ARLBs.

Entre os tipos valorativos não identificamos multicolinearidade. Avaliamos a H3 (Grupo 2) por meio de ARLB adotando os tipos valorativos como variáveis antecedentes e a intenção de saída como variável critério (Tabela 3). Os resultados indicaram que somente

dignidade-humanização e ocupação (sobrecarga) predizeram significativamente a probabilidade de intenção de saída, explicando 27,4% da variância (Nagelkerke R Square).

Tabela 3

*Predição da probabilidade de intenção de saída pelos atributos valorativos (ARLB)*

| Variáveis antecedentes       | Wald | Nível de significância |
|------------------------------|------|------------------------|
| Dignidade-humanização        | 4,46 | <b>0,04</b>            |
| Crescimento e independência  | 1,43 | 0,23                   |
| Reconhecimento econômico     | 0,31 | 0,58                   |
| Realização                   | 0,11 | 0,75                   |
| Igualitarismo e acolhimento  | 1,08 | 0,30                   |
| Desumanização (coisificação) | 1,65 | 0,20                   |
| Ocupação (sobrecarga)        | 6,94 | <b>&lt;0,01</b>        |
| Segurança normativa          | 0,01 | 0,93                   |
| Constante                    | 1,77 | 0,18                   |

ARLB: análise de regressão logística binária

Para avaliar a H4 (Grupo 3), aplicamos a ARLB hierárquica mantendo no primeiro bloco os tipos valorativos dignidade-humanização e ocupação (sobrecarga) e, no segundo bloco, os tipos descritivos esgotamento e desumanização. Os resultados indicaram que estes são preditores da probabilidade da intenção de saída (Tabela 4), acrescentando 12,2% na explicação da variância que atingiu 39,6%. Assim, passamos a manter esse segundo bloco nas demais análises da ARLB.

Para avaliar a H5, criamos um terceiro bloco na ARLB hierárquica com as variáveis igualitarismo-reconhecimento-acolhimento, independência econômica e normas e segurança.

Os resultados indicaram que nenhuma delas contribui significativamente para o modelo, não sendo mantido esse bloco nas ARLB subsequentes.

Identificamos a existência de multicolinearidade entre humanização-sociabilidade e realização. Por isso, repetimos a ARLB hierárquica duas vezes, considerando no terceiro bloco humanização-sociabilidade com ocupação-responsabilidade e depois realização com ocupação-responsabilidade. Os resultados indicaram que nenhuma delas contribui significativamente para a explicação do modelo.

Os blocos do modelo final obtido com a ARLB estão sintetizados na Tabela 4.

Tabela 4

*Predição da probabilidade de intenção de saída pelos atributos valorativos e descritivos dos significados do trabalho (ARLB hierárquica)*

| Variáveis antecedentes              | Wald  | Nível de significância |
|-------------------------------------|-------|------------------------|
| Bloco 1 (Nagelkerke R Square=0,191) |       |                        |
| Dignidade-humanização               | 3,43  | 0,06                   |
| Ocupação (sobrecarga)               | 5,33  | <b>0,02</b>            |
| Constante                           | 5,80  | 0,16                   |
| Bloco 2 (Nagelkerke R Square=0,396) |       |                        |
| Dignidade-humanização               | 2,74  | 0,10                   |
| Ocupação (sobrecarga)               | 4,82  | <b>0,03</b>            |
| Desumanização                       | 3,92  | <b>0,05</b>            |
| Esgotamento                         | 10,96 | <b>&lt;0,01</b>        |
| Constante                           | 6,29  | 0,01                   |

ARLB: análise de regressão logística binária. Variável critério: probabilidade da intenção de saída

Na comparação dos resultados (Tabelas 3 e 4), é possível constatar que o tipo valorativo dignidade-humanização deixou de ser significativo com a retirada de outros tipos valorativos. Isso indica que sua capacidade preditiva é, em parte, realizada com mediação de outros tipos valorativos, ainda que a predição desses em relação à variável critério não seja significativa. A diminuição da magnitude do Wald entre o bloco 1 e 2 da última ARLB (Tabela 4) indica a mediação pelos tipos descritivos (desumanização e esgotamento). O modelo final pode ser visualizado na Figura 2.

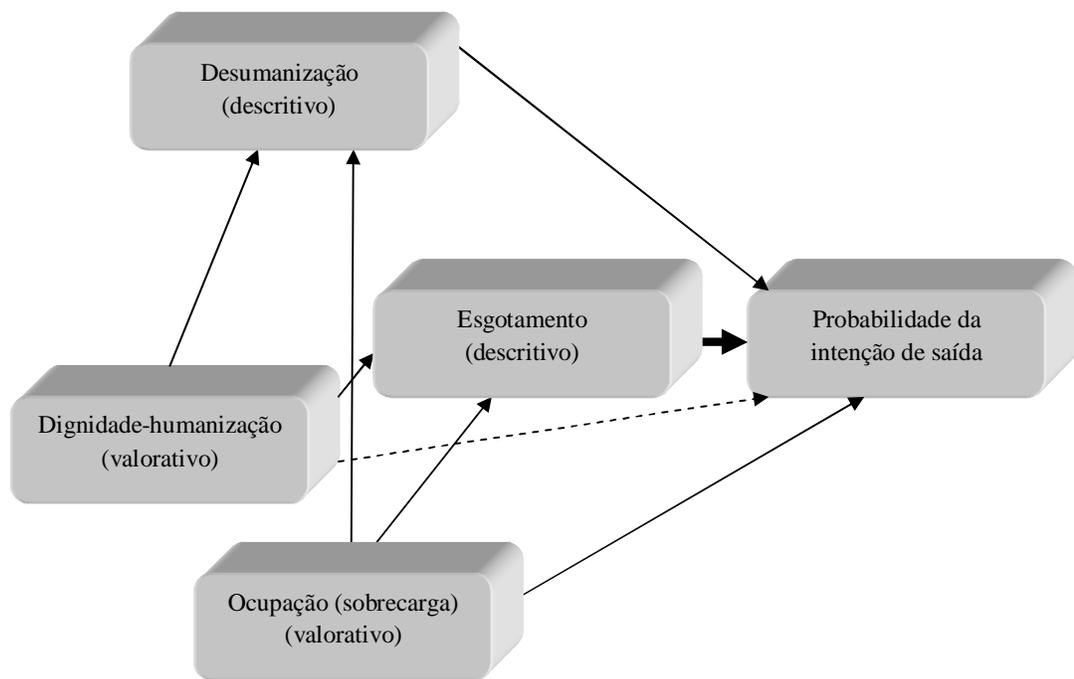


Figura 2

*Modelo final de probabilidade de intenção de saída*

### **Discussão dos Resultados da Etapa 2: Questionários Estruturados**

A Etapa 2 permitiu investigar mais detalhadamente as relações entre os fenômenos. A Figura 3 sintetiza os achados.

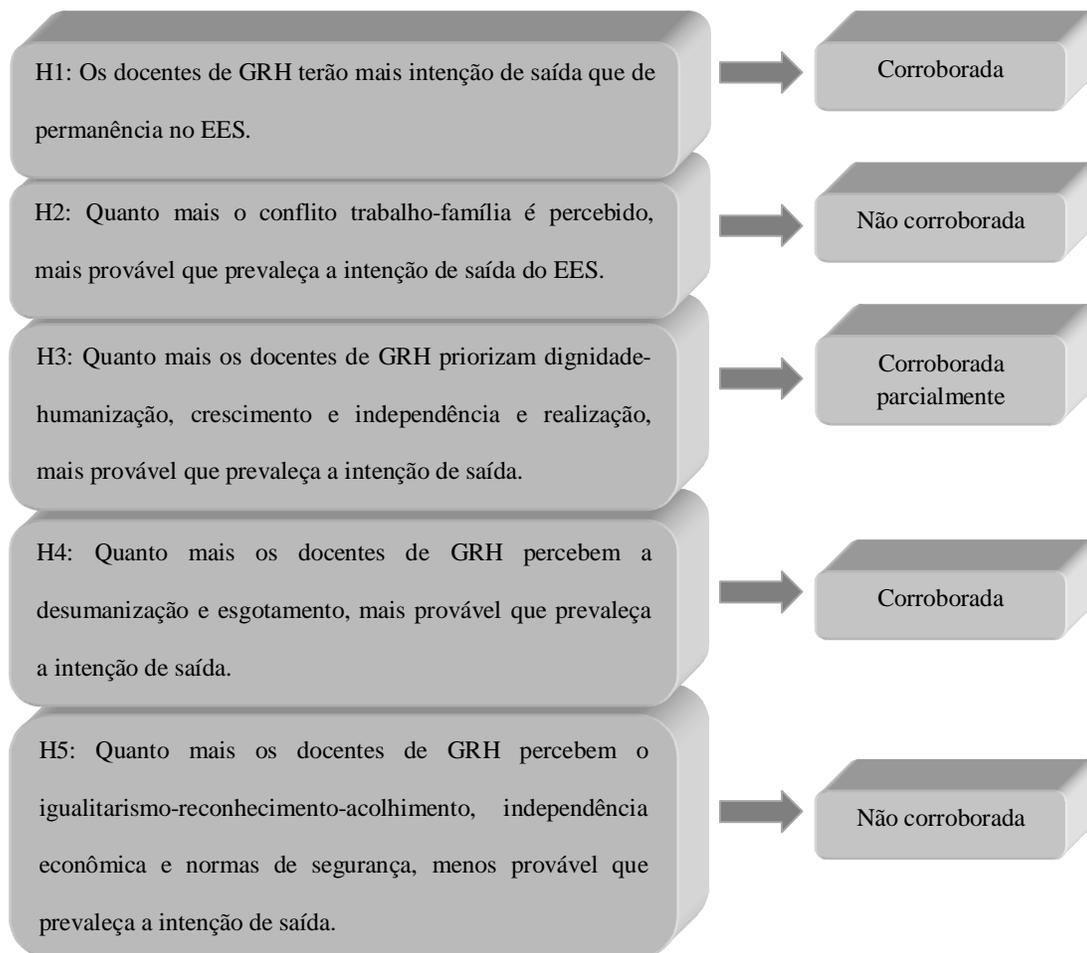


Figura 3

*Síntese dos resultados*

Os resultados dos questionários indicaram a predominância da intenção de saída entre os docentes de GRH (H1), corroborando as constatações na Etapa 1. Sinalizaram (Tabela 2) também um conflito entre as intenções de saída e permanência visto que em ambas situações existe uma concentração dos docentes de GRH no intervalo de fraca intensidade. A parcela de participantes que está mais convicta (forte intensidade de intenção de permanência/saída) é pequena (5,2 e 2,6, respectivamente). A distribuição dos escores indica que a fraca intensidade não é um artefato da média e sim uma tendência destes docentes. Nesse sentido, a

atribuição de significados contraditórios ou o trabalho real com atrativos e dificuldades engendra um conflito na construção da intenção de permanecer ou sair do emprego entre docentes de GRH. Segundo Blanch e Cantera (2009), a instabilidade tem implicações psicológicas cognitivas e emocionais e os resultados observados reforçam a existência de indícios preocupantes de incerteza laboral, que impactam na saúde e bem-estar psicossocial (p. ex., Elst, Cuyper, Baillien, Niesen, & Witte, 2014; Landsbergis, Grzywacz, & LaMontagne, 2014; Sverke, Hellgren, & Näswall, 2002), no trabalho dos docentes de GRH.

No caso dos docentes de GRH, constatamos que os conflitos trabalho-família não predizem a probabilidade da intenção de saída (H2), diferindo da literatura (p. ex., Grandey & Cropanzano, 1999; Daouk-Oyry et al., 2014; Keeney et al., 2013). Entretanto, devemos considerar que adotamos somente uma medida secundária de conflito e desenvolvemos as análises com uma amostra pouco extensa. Esses aspectos podem ter minimizado o relacionamento entre as variáveis. Por isso, consideramos que estudos futuros devem seguir investigando o impacto dos conflitos trabalho-família na intenção de saída.

Como na Etapa 1, não identificamos a importância absoluta do trabalho como preditor da probabilidade de intenção de saída. Entretanto, o fato de as entrevistas serem omissas sobre tal relação entre variáveis e de estudo antecedente (Heleno et al., 2015) apontar para a predominância de alta centralidade no trabalho entre docentes de GRH, permitiu-nos considerar que este aspecto contribui com a composição do contexto em que as relações de predição significativas encontradas têm validade. Em outras palavras, alta centralidade do trabalho é uma variável condicionante.

Diferentemente do previsto (H3), não identificamos que quanto mais os docentes de GRH priorizam crescimento e independência e realização, mais provável que prevaleça a intenção de saída. Isto pode ser devido à baixa expectativa em relação à atuação em cursos de GRH, advinda da conhecida desvalorização dos cursos e dos docentes da EPT (Heleno &

Borges, no prelo; Heleno et al., 2015), e/ou à aceitação de que a atuação em cursos de GRH é uma etapa inicial da inserção na docência do ensino superior, isto é, um degrau para melhores colocações futuras no mercado de trabalho (Heleno et al., 2015). Em contraposição, identificamos a dignidade-humanização como preditor indireto da probabilidade de intenção de saída, sendo mediado pelos outros componentes do modelo final (Figura 2). Assim, a valorização da dignidade-humanização interfere na percepção de desumanização e esgotamento no trabalho real. Este achado pode representar um movimento dos docentes de GRH no sentido de ter a intenção de reagir à desvalorização do docente da EPT (Heleno & Borges, no prelo; Heleno et al., 2015) e à intensificação e precarização do trabalho que atinge a docência (p. ex., Campello et al., 2009; Funes, 2013; Garrido-Pinzón et al., 2011; González & Dominguéz, 2009; Lucal, 2014; Silva & Sguissardi, 2013; Schwartzman & Schwartzman, 2002; Takahashi & Amorim, 2008).

Diferentemente do previsto na Etapa 1, encontramos que quanto mais os docentes de GRH priorizam ocupação (sobrecarga), mais provável que prevaleça a intenção de saída. Este achado contraria a ideia de que existe uma naturalização das políticas adotadas pelos EES, nas quais a carga horária (horas/aula) define a remuneração (Heleno et al., 2015). Além disto é coerente com a observação de que o docente de assume sua atuação nos cursos de GRH como temporária. Na análise do modelo final (Figura 2) visualizamos também que a valorização do trabalho como ocupação (sobrecarga) interfere na percepção de desumanização e de esgotamento que, por sua vez, aumentam a probabilidade da intenção de rotatividade. Isto sinaliza a necessidade de estudos futuros continuarem a investigar a valorização da ocupação (sobrecarga) e seus impactos na intenção de saída.

Identificamos que quanto mais os docentes de GRH percebem a desumanização e esgotamento, mais provável que prevaleça a intenção de saída (H4). Ambos tipos são mediadores da influência da dignidade-humanização e da ocupação (sobrecarga). Estes

achados indicam, por um lado, que esses docentes percebem a desumanização e esgotamento mas estão dispostos, até certo ponto ou por determinado tempo, a enfrentar condições adversas no exercício cotidiano de trabalho. Por outro, que esses docentes vislumbram outras alternativas (em outros EES ou não) e/ou consideram a docência como complemento de renda. Tais resultados corroboraram que a intensificação e precarização do trabalho, problematizadas na literatura sobre trabalho docente mencionada, impactam na probabilidade de intenção de saída entre docentes de GRH. Ainda assim, os baixos escores de desumanização entre os docentes de GRH (Heleno et al., 2015) provavelmente contribuem para que a probabilidade de intenção de saída se concentre na intensidade baixa.

Igualitarismo-reconhecimento-acolhimento, independência econômica, normas de segurança (H7) e humanização-sociabilidade, realização e ocupação-responsabilidade não ofereceram predição significativa a probabilidade da intenção de saída. Esses podem estar mais relacionados à intenção de permanência e, no caso dos tipos da H5 terem seu efeito absorvido por outras variáveis ou minimizado pelo tamanho da amostra. Deste modo, sinalizamos a necessidade de estudos futuros continuarem a investigar possíveis relações desses tipos com a intenção de saída em outras amostras de docentes de GRH, docentes da EPT e outras ocupações.

### **Considerações finais**

Um ponto forte da presente pesquisa foi a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados, o levantamento de hipóteses a partir do conhecimento empiricamente produzido e não exclusivamente a partir da literatura revisada. A atenção ao contexto em que a pesquisa se realizou por sua vez sinaliza que fenômenos de diferentes níveis de análises atravessam-se mutuamente.

Uma limitação da pesquisa advém da nossa opção em estudar o tema da intenção de permanência/saída focalizando a atividade de docência de GRH. Por ser uma população muito específica e pequena, implicou desenvolver nossas análises com amostra também de pequena extensão. Obviamente, isto limita a generalização. Em contrapartida, este problema técnico não justificaria seguir sem desenvolver esforços na direção da compreensão do tema no contexto de tais docentes, haja vista as necessidades reais de melhoria da EPT.

Acerca das contribuições científicas à compreensão dos processos de rotatividade e/ou de permanência no trabalho, consideramos que a generalização e/ou transferência das relações de predição aqui encontradas devem ser cuidadosas e levar em consideração o contexto que provavelmente condiciona a validade das mesmas. A EPT está em expansão no Brasil, mas, a despeito de um mercado de trabalho que tem demandado mão de obra mais qualificada, ainda não goza de um reconhecimento social generalizado de seu papel. Os participantes da amostra tendem a atribuir alta centralidade ao trabalho e, ao mesmo tempo, não encaram essas atividades como uma carreira a investir em termos de longo prazo.

Esta pesquisa incrementa o conhecimento sobre o trabalho do docente em cursos terciários de educação profissional de curta duração. Em síntese, ainda que os docentes de GRH busquem melhores condições – como as obtidas em concursos públicos –, se submetam às adversidades de um cenário desfavorável e realizem alto investimento financeiro e pessoal, a maioria, provavelmente, não irá efetivamente sair. Não há saídas para todos nem em quantidade – visto que as possibilidades postas são finitas –, nem em qualidade – visto a pouca diferenciação entre os EES. Desse modo, a intenção de saída não necessariamente se traduzirá em comportamento real de saída, fixando-se no nível do imaginário e do discurso, não impedindo, com isso, que promova prejuízos para todos os atores sociais envolvidos. A dura e difícil realidade é que não há trabalho decente para todos docentes. E que os docentes

da EPT, sem uma identidade coletiva forte, se constituem como atores sociais desvalorizados no mundo do trabalho atual.

Consideramos imprescindível que o trabalho dos docentes na EPT seja mais investigado e posto no foco de interesse de pesquisadores, sociedade e Estado (com regulação, programas e políticas). Se os interesses públicos se caracterizam em formar adequadamente mais tecnólogos, as políticas precisam regular em tal direção. É preciso, por um lado, que os EES participantes repensem sobre as condições de trabalho especialmente em termos da oferta de uma carreira docente duradoura. Se seguir predominando entre os participantes um conflito acerca da permanência/saída nos EES será provável também que não centralizem seus investimentos profissionais e educacionais em tal atividade. De outro lado, a natureza do ensino tecnológico também não demanda necessariamente docentes de dedicação exclusiva como nos caso das universidades. Neste sentido, o equilíbrio entre exigências e condições de trabalho abarca cuidados com a jornada de trabalho e a evitação de políticas organizacionais em que o docente busque necessariamente assumir mais horas-aula como a única maneira de obter um salário digno. Políticas e práticas organizacionais que facilitem o docente conciliar suas atividades de ensino nos cursos de GRH com outras práticas profissionais e educacionais podem ser uma solução a curto e médio prazo adequada.

Defendemos que a elaboração e implementação de tais políticas e práticas deve prever a participação docente, reconhecendo seu conhecimento e experiência tendo em vista respeitar a valorização da dignidade-humanização e o gosto pela profissão. Tal estratégia é mais provável de encontrar soluções criativas para minimizar a desumanização e esgotamento. Por consequência, seguindo o modelo encontrado, é provável a redução da intenção de saída.

Concluimos que, ainda que as possibilidades de trabalho para docentes na EPT tenham expandido, esta não se reflete em uma alternativa de qualidade sendo considerada como plano temporário (ainda que o plano principal não se concretize). Corrobora a literatura consultada

(Agulló, 2001; Alonso, 1999; Alonso & Fernández, 2009; Bauman, 2011; Beck, 2000; Blanch & Cantera, 2009; Burchell, 1992; Crespo, 2009; Estefanía, 2011; Standing, 2013; Subirats, 2006) que a implementação de políticas neoliberais à custa da desvalorização e descaso com trabalhadores podem levar à disfuncionalidades psicossociais.

### Referências

- Agulló, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: Los *otros* trabajos, los *otros* trabajadores. In E. Agulló & A. Ovejero (Coords.), *Trabajo, individuo y sociedad* (pp. 95-144). Madrid: Pirámide.
- Agyeman, C. M., & Ponniah, V. M. (2014). Employee demographic characteristics and their effects on turnover and retention in MSMEs. *International Journal of Recent Advances in Organizational Behaviour and Decision Sciences (IJRAOB)*, 1(1), 12-29.
- Akerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher: Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375-390. doi: 10.1080/0307507032000122242
- Albu, G., & Cojocariu, V. M. (2012). What do university professors (still) believe in? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2184-2192. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.184
- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2007). *Psicología Social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw.
- Basar, U., & Sigri, U. (2015). Effects of teachers' organizational justice perceptions on intention to quit: Mediation role of organizational identification. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 45-49. doi: 10.12738/estp.2015.1.2326
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global*. Madrid: FCE.

- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625. doi: 10.3102/00346543072004577
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966/2011). *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bertone, S., Chaliès, S., & Flavier, E. (2009). Teacher training by alternating classroom work and work analysis: From the perspective of a social conception of meaning and action. *Teachers and Teaching*, 15(6), 653-667. doi: 10.1080/13540600903356977
- Blanch, J. M., & Cantera, L. (2009). El malestar en el empleo temporal involuntario. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(1), 59-70.
- Borges, L. O., & Barros, S. C. (2015). Inventário de significado do trabalho para trabalhadores de baixa instrução. In K. Puente-Palácios & A. Peixoto (Coords.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da Psicologia* (pp. 232-260). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(1), 11-44.
- Borges, L. O., Tamayo, A., & Alves-Filho, A. (2005). Significado do trabalho entre os profissionais de saúde. In L. O. Borges (Coord.), *Os profissionais de saúde e seu trabalho* (pp. 143-197). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010a). O significado do trabalho para psicólogos brasileiros. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Coords.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 248-282). Porto Alegre: Artmed.

- Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010b). Questões específicas do módulo complementar 6: Significado do trabalho. In A. V. B. Bastos & S. M. G. Gondim (Coords.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 481-489). Porto Alegre: Artmed.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. doi: 10.3102/0034654308321455
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural* (V. Prazeres, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Burchell, B. (1992). El impacto de la precariedad del mercado de trabajo sobre los individuos en el Reino Unido. In G. Rodgers & J. Rodgers (Comps.), *El trabajo precario en la regulación del mercado laboral: Crecimiento del empleo atípico en Europa Occidental* (pp. 401-437). Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Campello, A. M., Almeida, A., Costa, L., Candeias, M., Seta, M., Farah, M., Neto, & Rangel, P. V. (2009). O ensino como negócio: A expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7, 175-190. doi: 10.1590/S1981-77462009000400009
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cho, S., Johanson, M. M., & Guchait, P. (2009). Employees intent to leave: A comparison of determinants of intent to leave versus intent to stay. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 374-381. doi: 10.1016/j.ijhm.2008.10.007
- Coomber, B., & Barriball, K. L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: A review of the research literature. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 297-314.
- Costa, F. T. B. (2013). *Significando práticas e praticando significações: Quais os significados para o trabalho docente?* São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Daouk-Öyry, L., Anouze, A. L., Otaki, F., Dumit, N. Y., & Osman, I. (2014). The JOINT model of nurse absenteeism and turnover: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies, 51*, 93-110. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.06.018
- Elst, T. V., Cuyper, N., de, Baillien, E., Niesen, W., & Witte, H., de (2014). Perceived control and psychological contract breach as explanations of the relationships between job insecurity, job strain and coping reactions: Towards a theoretical integration. *Stress and Health*. doi: 10.1002/smi.2584
- England, G. W., & Misumi, J. (1986). Work centrality in Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 17*(4), 399-416.
- Estefanía, J. (2011). *La economía del miedo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Funes, D. M. (2013). El trabajo en la universidad: Pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco - Serie indagaciones, (23)*, 45-72.
- Garrido-Pinzón, J., Blanch, J. M., Uribe-Rodríguez, A. F., Flórez, J., & Pedrozo, M. C. (2011). El capitalismo organizacional como factor de riesgo psicosocial: Efectos psicológicos colaterales de las nuevas condiciones de trabajo en hospitales y universidades de naturaleza pública. Resultados Santander, Colombia. *Psicología desde el Caribe, (28)*, 166-196.
- González, S. T., & Domínguez, J. F. P. (2009). El trabajador universitario: Entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade, 30*(107), 373-387.
- Gracia, F. J., Martín, P., Rodríguez, I., & Peiró, J. M. (2001). Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal. *Anales de Psicología, 17*(2), 201-217.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications

- for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463-488. doi: 10.1177/014920630002600305
- Grandey, A. A., & Cropanzano, R. (1999). The conservation of resources model applied to work–family conflict and strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 350-370.
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. doi: 10.3102/00346543076002173
- Han, K., Trinkoff, A. M., & Gurses, A. P. (2015). Work-related factors, job satisfaction and intent to leave the current job among United States nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 24, 3224-3232. doi: 10.1111/jocn.12987
- Hancock, J. I., Allen, D. G., Bosco, F. A., McDaniel, K. R., & Pierce, C. A. (2013). Meta-analytic review of employee turnover as a predictor of firm performance. *Journal of Management*, 30(3), 573-603. doi: 10.1177/0149206311424943
- Harpaz, I., & Fu, X. (2002). The structure of meaning of work: A relative stability amidst change. *Human Relations*, 55, 639-667.
- Hausknecht, J. P., & Trevor, C. O. (2011). Collective turnover at the group, unit, and organizational levels: Evidence, issues, and implications. *Journal of Management*, 37, 352-388. doi: 10.1177/0149206310383910
- Hayes, L. J., O'Brien-Pallas, L., Duffield, C., Shamian, J., Buchan, J., Hughes, F., . . . & Stone, P. W. (2012). Nurse turnover: A literature review - An update. *International Journal of Nursing Studies*, 49(7), 887-905. 10.1016/j.ijnurstu.2011.10.001
- Heavey, A. L., Holwerda, J. A., & Hausknecht, J. P. (2013). Causes and consequences of collective turnover: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 98(3), 412-453. doi: 10.1037/a0032380

- Heleno, C. T., Agulló, E., & Borges, L. O. (2015). *The meanings of work for Higher Technical Education teachers in Brazil*. Manuscrito submetido para publicação.
- Heleno, C. T., & Borges, L. O. (no prelo). Cursos de Gestão de Recursos Humanos: Uma análise documental. *Psicologia & Sociedade*.
- Holtom, B. C., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Eberly, M. B. (2008). A glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 231-274. doi: 10.1080/19416520802211552
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543. doi: 10.1016/j.tate.2010.-6.003
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Santiago (2013). *Sinopses estatísticas da educação superior*. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>.
- Jyoti, J., Rani, R., & Gandotra, R. (2015). The impact of bundled high performance human resource practices on intention to leave: Mediating role of emotional exhaustion. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 431-460. doi: 10.1108/IJEM-07-2014-0099
- Keeney, J., Boyd, E. M., Sinha, R., Westring, A. F., & Ryan, A. M. (2013). From “work–family” to “work–life”: Broadening our conceptualization and measurement. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 221-237. doi: 10.1016/j.jvb.2013.01.005

- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education, 23*, 775-794. doi: 10.1016/j.tate.2005.12.004
- Landsbergis, P. A., Grzywacz, J. G., & LaMontagne, A. D. (2014). Work organization, job insecurity, and occupational health disparities. *American Journal of Industrial Medicine, 57*, 495-515. doi: 10.1002/ajim.22126
- Laparra, M., & Pérez, B. (Coords.)(2008). *Procesos de exclusión e itinerarios de inserción: La acción de Caritas en el espacio de la exclusión, nuevos retos para la intervención social*. Madrid: FOESSA/Caritas.
- Lévy, A. (1994). Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique. *Revue Internationale de Psychosociologie, 1*(1), 17-27.
- Lhuilier, D. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle Revue de Psychosociologie, 15*(1), 11-30.
- Lucal, B. (2014). Neoliberalism and higher education: How a misguided philosophy undermines teaching sociology. *Teaching Sociology, 1*-12. doi: 10.1177/0092055X14556684
- Luchese, G. T., Morello, F., Müller, V., & Rover, A. (2010). Os sentidos do trabalho: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. *Unoesc & Ciência, 1*(1), 79-88.
- Menezes, I. G., & Bastos, A. V. B. (2010). Propriedades psicométricas da Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização (EICPO). *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 10*(2), 800-817.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Mobley, W. H., Horner, S. O., & Horllingsworth, A. T. (1978). An evaluation of precursors of hospital employee turnover. *Journal of Applied Psychology, 63*(4), 408-414.

- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., & Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 5(2), 149-163.
- Morin, E. (2008). The meaning of work, mental health and organizational commitment. *Studies and Research Project - Report R-585*, 1-62.
- MOW. Meaning of Occupational Work. International Research Team. (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Nancarrow, S., Bradbury, J., Pit, S. W., & Ariss, S. (2014). Intention to stay and intention to leave: Are they two sides of the same coin? A cross-sectional structural equation modelling study among health and social care workers. *Journal of Occupational Health*, 56, 292-300.
- Navarro, P., & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. In J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis Psicología.
- Offe, C. (1984). *La sociedad del trabajo: Problemas estructurales y perspectivas de futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Park, T. Y., & D. Shaw, J. D. (2013). Turnover rates and organizational performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 268-309. doi: 10.1037/a003072
- Peixoto, T. P., & Borges, L. O. (2015). El sector metalúrgico: Relaciones sindicales, motivación y significados del trabajo. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(1), 165-181. doi: 10.15446/rcp.v24n1.39907
- Podsakoff, N. P., LePine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438-454. doi: 10.1037/0021-9010.92.2.438

- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127. doi: 10.1016/j.riob.2010.09.001
- Saunders, S. L., & Nedelec, B. (2014). What work means to people with work disability: A scoping review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 100-110. doi: 10.1007/s10926-013-9436-y
- Schwartzman, J., & Schwartzman, S. (2002). *O ensino superior privado como setor econômico*. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).
- Shacklock, K., & Brunetto, Y. (2012). The intention to continue nursing: Work variables affecting three nurse generations in Australia. *Journal of Advanced Nursing*, 68(1), 36-46. doi: 10.1111/j.1365-2648.2011.05709.x
- Silva, J., Almeida, R., & Strokova, V. (2015). *Sustaining employment and wage gains in Brazil: A skills and jobs agenda*. World Bank Group.
- Silva, J. R., Jr., & Sguissardi, V. (2013). Universidade pública brasileira no século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. *Espacios en Blanco*, (23), 119-156.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Soares, C. R. V. (1992). *Significado do trabalho: Um estudo comparativo de categorias ocupacionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Standing, G. (2013). *El precariado: Una nueva clase social*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Subirats, J. (2006). *Fragilidades vecinas: Narraciones de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.

- Sverke, M., Hellgren, J., & Näswall, K. (2002). No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences. *Journal of Occupational Health Psychology, 7*(3), 242-264.
- Takahashi, A. R. W., & Amorim, W. A. C. (2008). Reformulação e expansão dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: As dificuldades da retomada da educação profissional. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16*(59), 207-228. doi: 10.1590/S0104-40362008000200004
- Tette, R. P. G., Carvalho-Freitas, M. N., & Oliveira, M. S. (2014). Relações entre significado do trabalho e percepção de suporte para pessoas com deficiência em organizações brasileiras. *Estudos de Psicologia, 19*, 157-238. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300007
- UNESCO-IBE. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational - International Bureau of Education (2010). *World data on education: Brazil*. UNESCO.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational (2011). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. UNESCO.
- Varella, J. M. C., & Borges, L. O. (2012). Significados do trabalho e motivações dos bancários. In L. O. Borges, G. E. Vitullo & J. R. T. Ponte (Coords.), *Ser bancário: Viver o esplendor social ou o trabalho precário?* (pp. 123-143). Curitiba: CRV.
- WeiBo, Z., Kaur, S., & Zhi, T. (2010). A critical review of employee turnover model (1938-2009) and development in perspective of performance. *African Journal of Business Management, 4*(19), 4146-4158.

---

## **Parte III - Considerações finais**

---

## Considerações finais

---

Esta tese explorou as relações entre os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência/saída do emprego de docentes de GRH, considerando uma perspectiva psicossociológica como forma de aproximação da realidade, proporcionando benefícios científicos, epistemológicos, metodológicos, acadêmicos e profissionais.

Do ponto de vista científico, o desenvolvimento desta tese sobre o trabalho dos docentes da EPT, em especial os de GRH, agrega em si muitos pontos fortes. O principal deles é colocar em evidência o trabalho dos docentes que atuam na EPT, examinando suas especificidades e defendendo a necessidade de maior interesse dos pesquisadores sobre este campo que se encontra em franca expansão no país (Capítulos 2, 3 e 4). Além disso: a) inova ao realizar uma contextualização socio-histórica sobre a EPT, ao longo de aproximadamente dois séculos, considerando uma perspectiva psicossociológica de vertente institucionalista (Capítulo 2); b) fornece elementos introdutórios para discussão dos PPCs e do perfil dos docentes destes cursos (Capítulo 2); c) sugere uma agenda de pesquisa para a PTO (Capítulo 2) e explora parte das questões propostas (Capítulo 2, 3 e 4); d) elucida questões desconhecidas, como os significados atribuídos ao trabalho e se estes significados são preditores das intenções de permanência/saída do emprego para os docentes de GRH (Capítulos 3 e 4); e) levanta hipóteses empíricas e as avalia, não se fiando somente no embasamento teórico das hipóteses (Capítulo 4); f) realiza revisão sobre os temas em três línguas diferentes (inglês, português e espanhol) com alguns textos em uma quarta língua (francês) (ver referências dos Capítulos 2, 3 e 4); g) fornece parte do produto final em inglês permitindo maior amplitude na divulgação internacional da pesquisa (Capítulo 3); h) promove a cooperação internacional com a inclusão de parceiro espanhol (ver Figura 2 do Capítulo 1).

Do ponto de vista epistemológico, a adoção de uma perspectiva psicossociológica (Álvaro & Garrido, 2007; Fiske & Taylor, 1991; Lhuilier, 2013; Munduate, 1997), agrega em si uma série de atitudes e desafios, como a adoção de determinadas premissas, que passamos a exemplificar. A consideração do trabalho como estruturante na vida das pessoas e da sociedade, por exemplo, está presente desde a gênese desta tese (ver a seção de Apresentação). O reconhecimento da natureza dinâmica, multicausal e multidimensional dos fenômenos e a consideração dos sujeitos ativos, capazes de produzir sentidos e ações orientou desde a adoção do conceito de significado de trabalho até a interpretação final dos dados e a consideração de implicações futuras. A articulação de diferentes níveis de análise consistiu em um desafio que impôs, por exemplo; a inclusão de um artigo para tratar com maior detalhamento do contexto socio-histórico; a opção por um modelo de significado de trabalho que investiga as interrelações do indivíduo com o ambiente de trabalho além do esforço na interpretação dos dados considerando o entrelaçamento dos níveis. A focalização dos fenômenos na sua concretude social pôde ser fortemente evidenciada quando da tomada de elementos empíricos para a elaboração das hipóteses (Capítulo 4), em lugar das tradicionais hipóteses advindas da literatura. A superação do dualismo quantitativo versus qualitativo pôde ser evidenciada na escolha criativa das estratégias metodológicas, e desenvolvimento de uma pesquisa multimetodológica, para atender o objetivo geral desta tese.

A adoção coerente desta perspectiva epistemológica retrata sua aplicação como forma de aproximação da realidade além de avançar, com a consideração, por exemplo, de elementos empíricos para a construção das hipóteses, melhorando a qualidade dos produtos obtidos. Sua aplicação também promoveu outros desdobramentos como o desenvolvimento de um novo artigo, derivado parcialmente da tese, que compara a intenção de permanência/saída do emprego entre ocupações (docentes de GRH e operários da construção de edificações) que está em fase preparação.

Do ponto de vista metodológico, o desenvolvimento de uma pesquisa multimétodos (documental e *survey*), com a utilização de distintas fontes de informação (documentos, questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas) e procedimentos de análise de dados (análises de conteúdo hermenêutica-dialética, categórica e análises estatísticas), configurou-se ponto forte desta tese. Procuramos de forma criativa adotar estratégias para responder ao objetivo da pesquisa, considerando as possibilidades e a viabilidade das mesmas. A investigação documental permitiu a obtenção de informações sobre o contexto histórico, econômico e social de surgimento e desenvolvimento da EPT e seus atravessamentos, além da inserção dos docentes de GRH nos EES, no sistema de ensino e na sociedade. O *survey* realizado por meio dos questionários estruturados permitiu apreender um panorama da percepção dos docentes de GRH sobre os temas de interesse, descortinando prioridades e predominâncias. O levantamento por meio das entrevistas semiestruturadas permitiu que emergissem e se esclarecessem elementos específicos do cotidiano de trabalho destes docentes acerca e além do tema de interesse. Assim, a complementação e confrontação das informações obtidas pelas estratégias adotadas permitiu um melhor acercamento da realidade dos docentes de GRH, propiciando maior compreensão das interrelações existentes entre os diferentes níveis de análise (individual, organizacional e societal).

Outro aspecto se refere à participação da maioria dos docentes de GRH (58,09%) e EES (61,5%) com cursos de GRH em funcionamento em Belo Horizonte. Essa taxa de retorno pode ser considerada alta e decorrente, entre outros aspectos, a combinação de estratégias para a coleta de dados e/ou à qualidade dos instrumentos. Dentre as estratégias encontra-se: a abordagem individual, realizada pela própria autora da tese e uma colaboradora, com explicações sobre a pesquisa e disponibilidade para que os participantes esclarecessem dúvidas; e, disponibilização de urnas de coleta (que permitiam o depósito dos protocolos e TCLEs separadamente), em local acessível, contribuindo para garantir o anonimato e a

confidencialidade. Os instrumentos, por sua vez, apresentavam explicações claras com instruções simples de preenchimento e resposta rápida, aproximadamente 20 minutos para todo protocolo, podendo ser preenchido no intervalo entre as aulas, por exemplo. Além disso, a alta taxa de resposta também reflete a necessidade dos docentes de GRH de se expressarem a respeito do seu trabalho, movidos, por exemplo, pelos conflitos entre permanecer e sair do EES (Capítulo 4), pela valorização da realização de pesquisas (Capítulo 3) e pelo descaso dos dirigentes dos EES em relação a eles e a seu trabalho (Capítulo 2).

Do ponto de vista acadêmico e profissional, a dedicação exclusiva para o desenvolvimento da tese – facilitada por bolsa de estudos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), em grande parte do período de doutorado – sob orientação da professora Dra. Livia de Oliveira Borges, propiciou: a) a colaboração em projetos de pesquisa ("Os impactos dos significados e condições de trabalho nos indicadores de rotatividade e intenção de rotatividade"), extensão ("Treinamento/reunião de dirigentes e de dirigentes intermediários de canteiros de obra: habilidades interpessoais", "Suporte à tutorização", "Instrumentos informatizados em contexto de pesquisa: aprendendo a utilizar o Pocket PC e o QDAMiner" e "Supervisão de estágio especial na área de Psicologia do Trabalho e das Organizações"), grupos de estudo e demais atividades desenvolvidas pelo Laboratório de Estudos sobre Trabalho, Sociabilidade e Saúde da UFMG; b) a colaboração no apoio à comissão científica no "VI Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho"; c) a participação na organização do Seminário "O desenvolvimento socioeconômico e seus reflexos para a saúde psíquica do(a) trabalhador(a)"; d) participações em diversos congressos e eventos.

A realização do estágio doutoral na Universidad de Oviedo (Espanha) – facilitado por bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), durante quatro meses –, sob orientação do professor Dr. Esteban Agulló Tomás, além da

elaboração dos artigos (Capítulos 3 e 4), possibilitou: a) o estudo da bibliografia internacional – atual e clássica – de livre acesso à comunidade acadêmica da Universidad de Oviedo; b) a participação no curso "Web of Science - Formación Avanzada", oferecido aos professores daquela Universidade; c) a apresentação de trabalhos no evento "Jornada de Puertas Abiertas", realizado pela mesma; d) a participação em atividades acadêmicas, como palestras e banca de defesa de tese de doutorado; e) a aprendizagem sobre escrita, estrutura de artigos e os parâmetros de avaliação praticados pela comunidade científica internacional; f) a participação ativa nas reuniões e atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa internacional WORKFORALL, coordenado pelo professor; g) o estabelecimento de parceria incluindo a população brasileira nas comparações internacionais, que está sendo implementado junto à orientadora no Brasil.

A adoção do formato de artigos no desenvolvimento da tese proporcionou: a) o desenvolvimento da habilidade de escrita com maior concisão e clareza, em específico, e de artigos científicos de qualidade elevada – considerando as exigências dos programas de pós-graduação sobre o parâmetro de avaliação das revistas científicas –, em geral; b) um rápido encaminhamento para publicação e divulgação dos resultados da tese; c) uma anterior apreciação por pares de parte dos produtos da tese (ver Figura 2 do Capítulo 1); d) o acompanhamento do processo de amadurecimento da tese e de sua autora, com a consideração de que os artigos seguem uma sequência evolutiva. Além disso, do ponto de vista profissional consideramos que a linha de pesquisa sobre o trabalho dos docentes de GRH (e da EPT) não se extinguiu com o desenvolvimento desta tese, tendo a possibilidade analisar aspectos ainda não explorados dos dados e outras questões, como as propostas na agenda de pesquisa para a PTO (Capítulo 2).

Dentre as limitações desta tese consideramos que, apesar do rigor das buscas, a extensão temporal, a quantidade e a natureza de documentos e informações analisadas

(Capítulo 2) provavelmente não extinguiu todas as possibilidades de identificação dos marcos institucionais. Neste sentido, também a definição de fases extensas da história da EPT pode ter levado à compreensão menos aprofundada de cada uma, ainda que favoreça uma visão mais global. A inclusão somente de PPCs disponibilizados na internet fez com que estes não refletissem a fundo a realidade dos cursos de GRH da cidade de Belo Horizonte, considerando as numerosas diferenças políticas, econômicas e sociais entre os estados brasileiros, ainda que tenha fornecido um panorama geral destes e do perfil do docente de GRH no país. Além disso, a não adesão de todos os EES da cidade de Belo Horizonte (Capítulos 3 e 4) reduziu as possibilidades de resposta de parte dos participantes da população de interesse. Este fato, ainda que esperado no desenvolvimento de pesquisas pode implicar algum viés de seleção da amostra e deve ser considerado. Também devemos considerar que, ainda que com alta taxa de resposta, o número total de participantes não é extenso, impossibilitando maiores incursões estatísticas e a consideração de outras variáveis sócio-demográficas/ocupacionais como, ter cargo de chefia. Por fim, o fato de a pesquisa ter incorporado somente docentes dos cursos de GRH, ainda que permita maior aprofundamento neste, impede comparações entre cursos e uma maior generalização dos achados para outros cursos da EPT.

Como resultados principais obtidos com os artigos: a) apresentamos uma contextualização sócio-histórica do processo e uma investigação da dinâmica social, que orienta o trabalho dos docentes da EPT no país e, conseqüentemente, dos docentes de GRH; b) identificamos seis fases da EPT no país – 1<sup>a</sup>) início no país (Monarquia); 2<sup>a</sup>) início da Rede (início da República até a década de 1930); 3<sup>a</sup>) ampliação no nível médio (até final da década de 1960); 4<sup>a</sup>) graduação intermediária (até a Nova Constituição); 5<sup>a</sup>) tecnológica-economicista (até início século XXI); 6<sup>a</sup>) tecnológica-economicista com democratização (atual) –; c) identificamos que os PPCs demonstram prioritariamente justificativas generalistas que serviriam a qualquer curso da EPT e não especificamente para o curso de GRH; d)

identificamos, entre os PPCs, pouca diferenciação nos objetivos e perfil profissional de conclusão dos tecnólogos de GRH; e) identificamos menor titulação entre os docentes da rede privada em comparação com a pública; f) identificamos a institucionalização da EP como um processo dialético que envolve forças fortalecedoras – como, o aumento da atividade normativa, a ampliação do papel do Estado na valorização desta modalidade de formação educacional no atual século e o reconhecimento crescente do papel econômico da EP – e enfraquecedoras – como, a oscilação nos períodos históricos entre valorizar a EP ou tratá-la como algo de menor valor, destinada aos desfavorecidos; g) identificamos alta centralidade do trabalho e da família (o trabalho segue em segundo plano), apresentando suporte familiar ao trabalho e conflitos entre estas esferas; h) identificamos a existência de conflitos entre trabalho-família e trabalho-vida pessoal, as características que os agravam – como horário noturno de trabalho e ocupação advinda da diversidade e rodízio de disciplinas e esgotamento – e abrandam – como flexibilidade de horários e suporte familiar percebido –; i) constatamos os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes de GRH, entre os quais que o trabalho deva ser fonte, prioritariamente, de crescimento e independência, reconhecimento econômico e dignidade-humanização e é concretamente, de forma predominante, fonte de humanização-sociabilidade e normas de segurança, apresentando indícios preocupantes de esgotamento; j) identificamos que, por um lado, o trabalho dos docentes na GRH já representa forte contribuição social e que as relações interpessoais constituem um dos pilares desse trabalho e, por outro, a desvalorização deste profissional e/ou a presença de uma cultura/clima laboral que não focaliza as potencialidades humanas, além da responsabilização individual do docente pela qualidade da educação; k) identificamos um distanciamento e/ou ausência de relações interpessoais com coordenadores e dirigentes dos EES; l) constatamos que a instabilidade obriga os docentes a buscarem alternativas, que aumentam ainda mais a ocupação-responsabilidade e o esgotamento, como trabalhar em outros EES, fora da docência

e/ou ter a docência como complemento de renda; m) evidenciamos os efeitos da precariedade (pressões, ameaças e estresse) que resultam em pedidos de licença (absenteísmo) e de demissão (rotatividade), entre outros, dando indícios de comprometimento da saúde destes trabalhadores; n) levantamos hipóteses empíricas a respeito da predominância da intenção de saída e da relação de predição dos componentes do significado do trabalho para a intenção de saída; o) identificamos que há mais docentes de GRH para quem a intenção de saída prevalece comparada à intenção de permanência; p) constatamos a existência de um conflito na construção da intenção de permanecer ou sair do emprego entre docentes de GRH; q) constatamos que, em relação aos significados do trabalho, a valorização da dignidade-humanização e da ocupação (sobrecarga) além da expressão de uma realidade de desumanização e esgotamento são preditores da probabilidade da intenção de saída do emprego.

As principais conclusões obtidas nos artigos foram de que: a) a expansão das oportunidades de trabalho/emprego para docentes ocorre em um contexto de desvalorização histórica do tecnólogo e do professor (que leciona na EPT), sendo estes cursos atravessados por seu caráter assistencialista e moralista, dualidade do sistema educacional, responsabilização do setor privado e vínculo com desenvolvimento econômico e tecnológico; b) os PPCs são tratados como documento inócuo e burocrático; c) o apoio de políticas públicas, a indistinção do perfil profissional e da demanda levam a questionar a fundamentação destes cursos, se advindos das mudanças no mundo do trabalho e/ou da intenção de promover o mercado de ensino superior do país; d) existe uma identidade profissional semelhante entre docentes de GRH e psicólogos; e) os docentes de GRH percebem que seu trabalho representa forte contribuição social; f) existe entre os docentes de GRH o estabelecimento de estratégias de enfrentamento individualizadas de busca por melhores condições de trabalho (remuneração, estabilidade etc.) e/ou empregabilidade; g) as

condições nas quais os docentes de GRH desempenham o trabalho influenciam nos significados atribuídos ao mesmo; h) persiste a desvalorização do tecnólogo que nega a institucionalização da ocupação de docente da EP; i) ainda que tenha expandido as possibilidades de trabalho para docentes na EPT, esta não se reflete em uma alternativa de qualidade sendo considerada como plano temporário para os docentes de GRH; j) a implementação de políticas neoliberais à custa da desvalorização e descaso com trabalhadores podem levar à disfuncionalidades psicossociais; k) uma maior responsabilidade social corporativa, com implementação de políticas e programas de promoção da saúde no trabalho estabelecendo, por exemplo, estratégias de enriquecimento trabalho-família são necessários e proporcionarão benefícios para trabalhadores, famílias, organizações e sociedade; l) a implementação de programas e políticas de gestão de pessoas mais participativas podem trazer benefícios múltiplos, como reconhecimento efetivo do conhecimento e experiência destes docentes (que lecionam justamente nesta área) e um maior engajamento no trabalho; m) a implantação de marcos legais e políticas integrais e efetivas em conformidade com os conceitos internacionais de saúde (OMS), saúde laboral e trabalho decente (OIT) no âmbito da EPT brasileira propiciará múltiplos benefícios a todos os atores sociais envolvidos; n) é imprescindível que o trabalho dos docentes da EPT seja mais investigado e posto no foco de interesse de pesquisadores, sociedade e Estado (com regulação, programas e políticas).

Concluimos que os docentes de GRH vivenciam uma realidade de trabalho pouco favorável considerando, principalmente, sua desvalorização, forte responsabilização individual (pela qualidade da educação ofertada, por seu próprio aperfeiçoamento etc.), diversificação das formas de emprego, intensificação e instabilidade no trabalho, risco de vulnerabilidade e de exclusão social e precarização do trabalho. Esta realidade atinge o trabalho docente no país, especialmente na rede privada, se apresentando ainda mais desfavorável no caso do trabalho na EPT, em geral, e na GRH, em específico.

## Referências

---

- Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2006). *Psicologia Social: Perspectivas psicológicas e sociológicas*. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana.
- Bendassolli, P. F., & Gondim, S. M. (2014). Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: Discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 131-147.
- Borges, L. O., & Barros, S. C. (2015). Inventário de significado do trabalho para trabalhadores de baixa instrução. In K. Puente-Palácios & A. Peixoto (Coords.), *Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: Um olhar a partir da Psicologia* (pp. 232-260). Porto Alegre: Artmed.
- Borges, L. O., & Tamayo, A. (2001). A estrutura cognitiva do significado do trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 2(1), 11-44.
- Dourado, D. P., Holanda, L. A., Silva, M. M. M., & Bispo, D. A. (2009). Sobre o sentido do trabalho fora do enclave de mercado. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), 249-367.
- Fiske, S., & Taylor, S. (1991). *Social cognition*. USA: McGraw-Hill.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lhuillier, D. (2013). Introduction à la psychosociologie du travail. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 15(1), 11-30.
- Luchese, G. T., Morello, F., Müller, V., & Rover, A. (2010). Os sentidos do trabalho: Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. *Unoesc & Ciência*, 1(1), 79-88.
- Minayo, M. C. S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.

Munduate, L. (1997). *Psicología social de la organización: Las personas organizando*. Madrid: Pirámide.

Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior* 30, 91-127.

Soares da Cunha, O. (2002). *Mínimas*. Belo Horizonte: Oficial.

Tolfo, S. R., Coutinho, M. C. Baasch, D., & Cugnier, J. S. (2011). Sentidos y significados del trabajo: Un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.

---

## **Anexos**

---

## **Anexo A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

**Projeto: CAAE – 37058714.7.0000.5149**

**Interessado(a): Profa. Lívia de Oliveira Borges  
Departamento de Psicologia  
FAFICH - UFMG**

**DECISÃO**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 06 de novembro de 2014, o projeto de pesquisa intitulado "**Os significados do trabalho e as intenções de permanência no emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos**" bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

A handwritten signature in blue ink, reading "Telma Campos Medeiros Lorentz".

Prof. Dra. Telma Campos Medeiros Lorentz  
Coordenadora do COEP-UFMG

**Anexo B – Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na  
Organização – EICPO**

Questões retiradas de:

Menezes, I. G. (2009). *Comprometimento organizacional: Construindo um conceito que integre atitudes e intenções comportamentais*. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

## ESCALA DE INTENÇÕES COMPORTAMENTAIS DE PERMANÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO

Em cada questão do questionário você irá encontrar situações que descrevem possíveis realidades do dia-a-dia do trabalho em uma organização. Frente a estas situações você deverá posicionar-se, considerando as duas opções extremas (**A** e **B**) descritas nos quadros.

Marque com um X o intervalo entre as duas opções que indica o nível de proximidade de sua decisão em relação às duas opções oferecidas. O intervalo do meio deve ser assinalado quando você estiver em dúvida ou não souber que opção escolher.

Exemplo:

Imagine que você dedicou grande parte de sua vida à organização na qual trabalha atualmente e, em poucos meses poderá se aposentar. No entanto, o valor de aposentadoria é substancialmente inferior ao que você ganha atualmente. Sabendo-se que existe a possibilidade de continuar trabalhando, o que você faria?

|  |  |                |   |  |   |  |  |  |
|--|--|----------------|---|--|---|--|--|--|
| <b>Opção A</b>   | -----  | <b>Opção B</b> |   |  |   |  |  |  |
| Não me aposentaria ainda para manter o mesmo salário por mais algum tempo. | <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> <td style="width: 15%; height: 20px; text-align: center;">X</td> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> </tr> </table> |                |   |  | X |  |  | Mesmo ciente da redução salarial, eu me aposentaria. |
|  |  |                | X |  |   |  |  |  |

Ao responder com um X no quinto quadrado da esquerda para a direita, a pessoa quis demonstrar que concordaria mais com a Opção B do que com a Opção A. Com essa resposta, o sujeito demonstra *leve concordância* com a Opção B. Assim, é possível que o sujeito marque qualquer um dos sete quadrados entre as opções A e B, sendo que os três primeiros estariam mais próximos à concordância com a Opção A e os três últimos, à concordância com a Opção B. Quando você tiver dúvidas ou não souber que opção escolher, assinale o quarto quadrado.

1. Uma empresa de mesmo porte que a sua, mas que possui um plano de ascensão funcional superior lhe oferece uma oportunidade de trabalho. O que você faria?

|   |   |                |  |  |  |  |  |  |
|---|---|----------------|--|--|--|--|--|--|
| <b>Opção A</b>  | -----   | <b>Opção B</b> |  |  |  |  |  |  |
| Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 15%; height: 20px;"></td> </tr> </table> |                |  |  |  |  |  | Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|   |   |                |  |  |  |  |  |  |

2. Imagine que trabalhar na organização onde atualmente você trabalha é símbolo de grande status perante a sociedade nacional. Uma organização menor e pouco conhecida lhe oferece uma oportunidade de trabalhar em condições melhores, ganhando um salário ligeiramente maior do que o seu. O que você faria?

| Opção A   | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|   |   |         |  |  |  |  |  |  |  |  |

3. Imagine que você recebe uma proposta de trabalho de outra organização de menor porte do que a sua, mas que oferece um salário significativamente superior ao que você recebe na organização em que trabalha atualmente. O que você faria?

| Opção A  | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |   |
|--|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|  |   |         |  |  |  |  |  |  |  |   |

4. Imagine que uma empresa de grande porte lhe oferece uma oportunidade de trabalho com as mesmas condições de sua empresa atual, mas com um salário substancialmente superior ao que você ganha atualmente. Você sempre trabalhou na mesma empresa e faltam poucos anos para se aposentar. Diante da possibilidade de mudança, o que você faria?

| Opção A  | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |   |
|--|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|  |   |         |  |  |  |  |  |  |  |   |

5. Suponha que você não está satisfeito com as condições de trabalho oferecidas por sua organização, mas seu salário se encontra acima da média de mercado. Sendo informado da abertura de uma vaga com seu perfil em outra empresa da mesma área, mas que paga menos do que você recebe atualmente, que decisão você tomaria?

| Opção A   | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|   |   |         |  |  |  |  |  |  |  |  |

6. Você soube que uma nova empresa, de maior porte do que a sua, atuante na mesma área da organização onde você trabalha e que oferece condições de trabalho equivalentes à sua está precisando de trabalhadores. Diante dessa informação, o que você faria?

| Opção A   | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|   |   |         |  |  |  |  |  |  |  |  |

7. Imagine que uma nova organização lhe oferece uma oportunidade de trabalho, mantendo a mesma remuneração que você ganha na organização atual, mas concedendo benefícios (auxílios) superiores aos que você possui atualmente. Diante de tal oferta, o que você faria?

| Opção A  | -----   | Opção B |  |  |  |  |  |  |  |   |
|--|---|---------|--|--|--|--|--|--|--|---|
| Eu <u>não</u> tomaria qualquer iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. | <table border="1" style="width: 100%; height: 20px;"> <tr> <td style="width: 12.5%;"></td> </tr> </table> |         |  |  |  |  |  |  |  | Eu tomaria alguma iniciativa no sentido de mudar para a nova empresa. |
|  |   |         |  |  |  |  |  |  |  |   |

## **Anexo C – Questões sobre centralidade do trabalho**

Questões retiradas de:

Soares, C. R. V. (1992). *Significado do trabalho: Um estudo comparativo de categorias ocupacionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

## QUESTÕES SOBRE CENTRALIDADE NO TRABALHO

Nas duas questões que se seguem, gostaríamos que você pensasse sobre a importância do TRABALHO em sua vida.

1. Para indicar qual a importância das áreas de sua vida, leia todos os itens abaixo e distribua, em qualquer combinação que você desejar, um total de 100 pontos entre eles. Quanto mais uma área for importante em sua vida, mais pontos você deverá marcar para ela. Você poderá atribuir zero caso considere que a área não tem nenhuma importância para você. Lembre-se: a soma dos pontos atribuídos a todos os itens, de “a” a “e”, deverá ser igual a 100.

### PONTOS

|       |  |
|-------|--|
| a) +  | Meu lazer (passatempos, esportes, recreação e contato com amigos)                      |
| b) +  | Minha comunidade (sindicato, associações de classe e de moradores, partidos políticos) |
| c) +  | Meu trabalho   |
| d) +  | Minha religião   |
| e) +  | Minha família  |
| = 100 |  |

2. Qual a importância do trabalho na sua vida? Assinale, com um círculo um dos números na escala abaixo:

|  |                           |   |
|--|---------------------------|---|
| Uma das coisas menos importantes em minha vida | 1__ 2__ 3__ 4__ 5__ 6__ 7 | Uma das coisas mais importantes em minha vida |
|  |                           |   |

## **Anexo D – Inventário do Significado do Trabalho - IST**

Inventário retirado de:

Borges, L. O., & Yamamoto, O. H. (2010). Questões específicas do módulo complementar 6: Significado do trabalho. In A. V. B. Bastos, & S. M. G. Gondim (Coords.), *O trabalho do psicólogo no Brasil* (pp. 481-489). Porto Alegre: Artmed.

## Inventário do Significado do Trabalho

Seguimos agora lhe perguntando sobre seu trabalho em duas perspectivas: como deve ser (trabalho ideal) e como é na realidade.

Assim, você vai encontrar uma lista de frases sobre o trabalho ou os resultados desse. Precisamos que você apresente sempre duas respostas distintas a cada item. Em uma você nos conta, quanto o item corresponde ao que você acredita que o trabalho **deve ser**. Na outra, você nos conta quanto o item descreve a realidade concreta do seu trabalho do jeito que ela **é realmente (como ocorre)**. Você apresentará suas respostas **atribuindo pontos de 0 a 4** que varia de nenhuma concordância a total concordância.

| Trabalhando, obtenho:  | Deve ser | Ocorre |
|--|----------|--------|
| 1. Prazer pela realização de minhas tarefas.                                 |          |        |
| 2. Oportunidades de me tornar mais profissionalizado (mais qualificado).     |          |        |
| 3. Reconhecimento da importância do que faço.                                |          |        |
| 4. Boa comunicação com as pessoas.   |          |        |
| 5. Meu sustento.   |          |        |
| 6. Independência para assumir minhas despesas pessoais.                      |          |        |
| 7. Um padrão de vida estável.  |          |        |
| 8. Benefício para os outros (usuários, clientes e pessoas em geral).         |          |        |
| 9. Retorno econômico merecido.   |          |        |
| 10. Repetição diária de tarefas.   |          |        |
| 11. O uso de meu pensamento.   |          |        |
| 12. O sentimento de ser tratada como pessoa respeitada.                      |          |        |
| 13. Cuidados necessários à higiene no ambiente de trabalho.                  |          |        |
| 14. A consideração de minhas opiniões.                                       |          |        |
| 15. A confiança das pessoas em mim.  |          |        |
| 16. Crescimento pessoal na vida.   |          |        |
| 17. Independência para decidir o que compro para mim.                        |          |        |
| 18. Assistência em transporte, educação, saúde, moradia, aposentadoria, etc. |          |        |
| 19. Reconhecimento da autoridade dos superiores.                             |          |        |
| 20. Ocupação de meu tempo.   |          |        |
| 21. Esforço físico (corporal) na execução do trabalho.                       |          |        |

| <b>Trabalhando, obtenho:</b>  | <b>Deve ser</b> | <b>Ocorre</b> |
|---|-----------------|---------------|
| 22. Dureza, pela exigência de esforço, dedicação e luta.  |                 |               |
| 23. Exigência de tentar fazer o melhor.   |                 |               |
| 24. Percepção de que ganho o suficiente e de acordo com meu esforço.  |                 |               |
| 25. Sentimento de que sou uma pessoa digna.   |                 |               |
| 26. Conforto nas formas de higiene, disponibilidade de materiais, equipamentos adequados e conveniência de horário. |                 |               |
| 27. Oportunidades permanentes de aprendizagem de novas coisas.  |                 |               |
| 28. Minha sobrevivência.  |                 |               |
| 29. Oportunidade de continuar na mesma atividade pela qualidade do que faço.  |                 |               |
| 30. Assistência para mim e minha família.   |                 |               |
| 31. Contribuição para o progresso da sociedade.   |                 |               |
| 32. Cumprimento de normas.  |                 |               |
| 33. Tarefas parecidas diariamente feitas  |                 |               |
| 34. Uma vida corrida quando se trabalha também em casa.   |                 |               |
| 35. Obrigação cumprida.   |                 |               |
| 36. Tarefas e obrigações de acordo com minhas possibilidades.   |                 |               |
| 37. Sentimento de ser como uma máquina ou um animal.  |                 |               |
| 38. Adoção de todas as medidas de segurança recomendáveis no meu trabalho.  |                 |               |
| 39. Discriminação pelo meu trabalho.  |                 |               |
| 40. Igualdade de direitos para todos que trabalham.   |                 |               |
| 41. Percepção de que ganho pouco para o esforço que faço.   |                 |               |
| 42. Sentimento de que estou esgotado.   |                 |               |
| 43. Sentimento de que sou gente.  |                 |               |
| 44. Percepção de que estou atarefado.   |                 |               |
| 45. Reconhecimento pelo que faço.   |                 |               |
| 46. Limpeza no ambiente de trabalho.  |                 |               |
| 47. Sentimento de estar bem de cabeça (mentalmente).  |                 |               |
| 48. Exigência de rapidez.   |                 |               |

| <b>Trabalhando, obtenho:</b>                                       | <b>Deve ser</b> | <b>Ocorre</b> |
|--|-----------------|---------------|
| 49. Equipamentos necessários e adequados.                          |                 |               |
| 50. Assistência merecida.  |                 |               |
| 51. Pressa em fazer e terminar minhas tarefas.                     |                 |               |
| 52. A percepção de ser produtivo.                                  |                 |               |
| 53. Desenvolvimento das minhas habilidades interpessoais.          |                 |               |
| 54. Oportunidades de tomar decisões.                               |                 |               |
| 55. Cumprimento das normas e obrigações da sociedade para comigo.  |                 |               |
| 56. Oportunidades de expressão de minha criatividade.              |                 |               |
| 57. Meu dinheiro.  |                 |               |
| 58. A segurança de que não corro riscos físicos enquanto trabalho. |                 |               |
| 59. Igualdade de esforços em relação aos meus colegas de trabalho. |                 |               |
| 60. A certeza de que meus colegas me querem bem.                   |                 |               |
| 61. A certeza da humanidade de minha existência.                   |                 |               |
| 62. A formação de amizades.  |                 |               |

---

## **Apêndices**

---

**Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido**  
**(versão questionários)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa, “Os significados do trabalho e a intenção de permanência no emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos”, que é coordenada pela Profa. *Livia de Oliveira Borges* e pela doutoranda *Camila Teixeira Heleno* da UFMG (Belo Horizonte). Você participa apenas se você quiser e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as relações existentes entre os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência no emprego de docentes dos cursos de GRH de Belo Horizonte. Contribuirá para melhor conhecer a realidade de sua ocupação. Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a um Inventário de Significado do Trabalho; Questões complementares sobre centralidade do trabalho; Escala de Intenções Comportamentais de Permanência na Organização; e ficha sócio-demográfica. Você responderá sem precisar dizer ou anotar seu nome e as respostas serão deixadas em uma caixa coletora que ficará na sala dos professores.

O risco envolvido com sua participação consiste na exposição de suas opiniões; risco que está sendo minimizado pela providência de não identificá-lo, ou seja, de não anotar o seu nome. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes, focalizando o seu conteúdo geral e nos resultados estatísticos.

Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas poderá beneficiar a melhor compreensão acerca do trabalho do docente dos cursos superiores de tecnologia.

Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas se despesas ou danos vierem a ocorrer você será ressarcido ou indenizado conforme o caso.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a Profa. *Livia de Oliveira Borges*, e para a doutoranda *Camila Teixeira Heleno*, em Belo Horizonte (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG conforme endereço também especificado ao final.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “Os significados do trabalho e a intenção de permanência no emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos”.

Participante da pesquisa:

|       |            |
|-------|------------|
| Nome: | Assinatura |
|-------|------------|

Pesquisador responsável

|  |             |
|--|-------------|
| <i>Livia de Oliveira Borges (Belo Horizonte)</i> | Assinatura: |
| <i>Camila Teixeira Heleno (Belo Horizonte)</i>   | Assinatura: |

**Endereço:** Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sala 4001. Campos Pampulha. Av. Antônio Carlos, 6627. CEP 31270-901. (Telefone: 3409-6266).

**Comitê de Ética e Pesquisa:** Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP 31270-901 (telefone 0xx31-3409-4592).

**Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido**  
**(versão entrevista)**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa, “Os significados do trabalho e a intenção de permanência no emprego de docentes de Gestão de Recursos Humanos”, que é coordenada pela Profa. *Livia de Oliveira Borges* e pela doutoranda *Camila Teixeira Heleno* da UFMG (Belo Horizonte). Você participa apenas se você quiser e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as relações existentes entre os significados atribuídos ao trabalho e a intenção de permanência no emprego de docentes dos cursos de GRH de Belo Horizonte. Contribuirá para melhor conhecer a realidade de sua ocupação. Caso decida aceitar o convite, sua participação consistirá em responder a uma entrevista semi-estruturada com uso de gravador.

Os riscos envolvidos com sua participação consistem na exposição de suas opiniões; riscos que está sendo minimizado pela providência de não identificá-lo, ou seja, de não anotar o seu nome. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Você não terá benefícios pessoais diretos ao participar da pesquisa, mas poderá beneficiar a melhor compreensão acerca do trabalho do docente dos cursos superiores de tecnologia.

Não estamos prevendo que você venha a ter quaisquer despesas ou danos em decorrência de sua participação, mas se despesas ou danos vierem a ocorrer você será ressarcido ou indenizado conforme o caso.

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a Profa. *Livia de Oliveira Borges*, e para a doutoranda *Camila Teixeira Heleno*, em Belo Horizonte (endereço e telefone especificado ao final). Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa também poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG conforme endereço também especificado ao final.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da pesquisa “A relação entre significado do trabalho, satisfação laboral e a manutenção na área de atuação dos docentes dos cursos de gestão de recursos humanos de Belo Horizonte”.

Participante da pesquisa:

|       |            |
|-------|------------|
| Nome: | Assinatura |
|-------|------------|

Pesquisador responsável

|  |             |
|--|-------------|
| <i>Livia de Oliveira Borges (Belo Horizonte)</i> | Assinatura: |
| <i>Camila Teixeira Heleno (Belo Horizonte)</i>   | Assinatura: |

**Endereço:** Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sala 4001. Campos Pampulha. Av. Antônio Carlos, 6627. CEP 31270-901. (Telefone: 3409-6266).

**Comitê de Ética e Pesquisa:** Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG. CEP 31270-901. (telefone 0xx31-3409-4592)

## **Apêndice C – Ficha sociodemográfica/ocupacional**

### Ficha individual

- sexo:  feminino     masculino
  
- idade: \_\_\_\_\_ anos
  
- estado civil:  solteiro(a)     casado(a)     viúvo(a)     divorciado(a)     outro
  
- curso(s) que realizou a graduação: \_\_\_\_\_
  
- maior titulação:  graduação     especialização     mestrado     doutorado
  
- tempo que leciona no curso de GRH: \_\_\_\_\_ anos
  
- tempo de docência nesta instituição: \_\_\_\_\_ anos
  
- tempo de docência total: \_\_\_\_\_ anos
  
- quantas horas leciona no curso de GRH por semana? \_\_\_\_\_ horas/semanais
  
- quantas horas leciona em outros cursos por semana? \_\_\_\_\_ horas/semanais
  
- leciona no curso de GRH em outra instituição em Belo Horizonte?     sim     não
  
- leciona no curso de GRH em outra instituição fora de Belo Horizonte?     sim     não
  
- leciona em mais quantos cursos superiores de tecnologia além do de GRH? \_\_\_\_ cursos
  
- leciona em mais quantos cursos tradicionais (bacharelado, etc.): \_\_\_\_\_ cursos
  
- possui cargo de gestão nesta instituição?  sim     não    Qual? \_\_\_\_\_
  
- tem outra ocupação além da docência:  sim     não
  
- se sim, qual ocupação você considera principal:  docência     a outra
  
- Por que? \_\_\_\_\_
  
- qual a proporção que a remuneração docente representa em sua renda total: \_\_\_\_\_ %

## **Apêndice D – Roteiro de entrevista semiestruturada**

## Roteiro de entrevista semiestruturada

|   |
|---|
| <b>Temas:</b>   |
| 1. Trajetória docente (quando iniciou na profissão e no curso de GRH etc.)                |
| 2. Concepção de docência  |
| 3. Aspectos positivos e negativos da atividade  |
| 4. Percepções sobre diferenças entre lecionar em um curso da EPT e em cursos tradicionais |
| 5. Relação com colegas e chefia   |
| 6. Realização, aprendizagem, autonomia e reconhecimento no trabalho                       |
| 7. Aspectos mais importantes do trabalho  |
| 8. Planos profissionais futuros   |
| 9. Aspectos que o fariam desistir da docência e/ou deixar o EES                           |
| 10. Inter-relações entre esferas de vida (trabalho, família, religião, comunidade, lazer) |
| 11. Aspectos adicionais livres  |