

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
DOUTORADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

TAMIRES SOUSA ARAÚJO

PLANEJAMENTO DE CARREIRA E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

UBERLÂNDIA
JUNHO DE 2018

TAMIRES SOUSA ARAÚJO

**PLANEJAMENTO DE CARREIRA E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS
DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Contabilidade e Controladoria.

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

**UBERLÂNDIA
JUNHO DE 2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A659p
2018 Araújo, Tamires Sousa, 1991-
 Planejamento de carreira e realização profissional dos docentes de
 ciências contábeis / Tamires Sousa Araújo. - 2018.
 123 f. : il.

 Orientadora: Edvalda Araújo Leal.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.200>
 Inclui bibliografia.

 1. Contabilidade - Teses. 2. Carreiras - Planejamento - Teses. 3.
 Ciências Contábeis - Teses. 4. Docente - Teses. I. Leal, Edvalda Araújo.
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

TAMIRES SOUSA ARAÚJO

Planejamento de carreira e realização profissional dos docentes de Ciências Contábeis

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Ciências Contábeis.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Lígia Carolina Oliveira Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Aleksandro Luiz de Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Lopes
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia (MG), 05 de junho de 2018.

Dedico este trabalho à minha avó que, com todo
esforço, me incentivou a dar mais esse passo na
minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amor incondicional, por me dar forças para superar todas as dificuldades e concluir este trabalho.

À minha avó, Odete, que nunca desistiu de mim, muito menos dos meus estudos. Seu incentivo foi essencial para eu conseguir chegar até aqui. Aos meus pais, irmãos, tios, tias, primos, que, mesmo de longe, e de alguma forma, me instigaram a ir mais longe.

À Edvalda, minha orientadora, que, em muitos momentos, foi muito mais que isso. Foi mãe, amiga, companheira e confidente. Com carinho, ajudou-me em todo o processo de desenvolvimento desta tese, ouviu minhas lamentações, controlou minha ansiedade e me animou a cada reunião quinzenal. Ed, obrigada por tudo!

À Rayanne, irmã que a vida me deu e que, em todo o processo, esteve ao meu lado, seja lendo esta tese ou me ouvindo e sempre me confortando com suas palavras. Ray, gratidão por tudo. Sem você e sua ajuda, hoje não estaria aqui.

Ao Raphael, meu companheiro, meu amigo, que, desde o início, esteve ao meu lado, sendo compreensivo aos finais de semana de estudos, com os choros e as angústias. Obrigada por ser meu parceiro. Esta vitória também é sua.

À professora Lígia, melhor coorientadora, que, com muita paciência e dedicação, acompanhou toda a etapa de leitura das teorias da psicologia presentes neste trabalho, bem como na análise dos dados, o que me proporcionou um grande aprendizado.

Aos professores Alexsandro, José Eduardo e Laffin, pelas contribuições na etapa da qualificação, pela leitura minuciosa e sugestões. Espero ter atendido às expectativas de vocês quanto às melhorias. Agradeço imensamente as suas contribuições.

À minhas amigas Ana Clara, Lorena, Marina, Marise, Patrícia e Tais que, de alguma maneira, me deram força nessa caminhada.

Aos colegas do doutorado, pelas parcerias e auxílios.

Aos meus colegas de trabalho Cida, Rafael, Roberto e Simone, pelos momentos compartilhados na docência e pela compreensão nesta etapa da minha vida.

À Laila e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, pelos ensinamentos e experiências transmitidos durante o curso.

RESUMO

As definições acerca de carreira foram alteradas com o passar do tempo. Um profissional que sentiu tais alterações foi o docente, que hoje é o centro das atenções no meio educacional e, conseqüentemente, planejador da sua carreira, o que é considerado um fator importante para se ter sucesso na vida profissional. A proposta deste trabalho foi analisar se a autoeficácia tem influência no planejamento da escolha da carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional dos docentes. Para tanto, utilizou-se como suporte teórico três componentes: a Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC), criada por Lent, Brown e Hackett (1994), cujo objetivo é o de identificar, por meio da autoeficácia, experiências anteriores e fatores pessoais que podem explicar como os indivíduos formam interesses de carreira, definem metas e persistem no ambiente de trabalho. Para o planejamento de carreira, utilizou-se a base teórica ‘decisão de carreira’ de Lounsbury et al. (2005) e a ‘exploração vocacional’ de Rogers, Creed e Glendon (2008) com o propósito de identificar o planejamento para a escolha da carreira pelos docentes. E, por fim, para a mensuração da realização profissional, foi utilizada a Escala de Realização Profissional (ERP) construída por Oliveira-Silva (2015), a qual determina o quanto os indivíduos estão realizados profissionalmente. O instrumento de coleta de dados foi adaptado de Teixeira (2010) e Oliveira-Silva (2015), tendo sido o mesmo armazenado em uma plataforma *online* no período de 19 de novembro de 2017 a 02 de fevereiro de 2018. A pesquisa classifica-se como descritiva, tendo sido utilizada para a análise dos dados a abordagem quantitativa. Além disso, foram aplicadas a análise fatorial confirmatória e a modelagem de equações estruturais (MEE) para testar o modelo proposto na tese. A amostra foi composta por 542 docentes do curso de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior federais e estaduais, sendo 57,4% do sexo masculino, com idade entre 30 e 49 anos (58,9%). A maioria dos docentes se concentram nas regiões Sul e Sudeste (62,2%), sendo cerca de 84,3% formados em Ciências Contábeis e 82,6% têm formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Em relação ao tempo de docência, foi possível notar que 68,7% da amostra têm entre 7 a 25 anos de atuação como docente, sendo 85,1% professores de regime efetivo. Ao analisar a relação dos construtos autoeficácia, planejamento de carreira (exploração de carreira) na realização profissional, os resultados apresentaram evidências de que essa relação explica em 61% o modelo. Ainda, os testes das hipóteses mostraram que a autoeficácia afeta positivamente no planejamento da escolha da Carreira docente e que o planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade afeta na percepção de realização profissional. Entende-se que os resultados desta tese podem agregar à literatura o refinamento dos construtos que tratam a autoeficácia, o planejamento de carreira e a realização profissional.

Palavras-chave: Autoeficácia; Planejamento de carreira; Realização profissional; Ciências Contábeis; Docente.

ABSTRACT

Career definitions have changed over time. The professional who felt these changes was the teacher, who today is the center of attention in the educational environment and, consequently, planner of your own career, which is considered an important factor for success in working life. The purpose of this study was to analyze whether self-efficacy influences the planning of the career choice in the accounting area and how much planning affects the teachers' professional achievement. For this purpose, three components were used: the Social Cognitive Career Theory (SCCT), created by Lent, Brown and Hackett (2002), whose objective is to identify, through self-efficacy, previous experiences and personal factors that can explain how individuals form career interests, set goals, and persist in the work environment. For career planning, the theoretical basis 'career decision' by Lounsbury et al. (2005) and 'vocational exploration' by Rogers, Creed and Glendon's (2008) were used with the purpose of identifying career planning for teachers. Finally, the scale of professional achievement (ERP) developed by Oliveira-Silva (2015), which determines how much individuals are professionally accomplished, was used to measure professional achievement. The data collection instrument was adapted from Teixeira (2010) and Oliveira-Silva (2015) and was stored in an online platform from November 19, 2017 to February 2, 2018. The research is classified as descriptive and the quantitative approach was used for data analysis. In addition, confirmatory factor analysis and structural equation modeling (SEM) were used to test the proposed model in the thesis. The sample consisted of 542 teachers from the Accounting Sciences course of federal and state higher education institutions, of which 57.4% are male, aged between 30 and 49 years (58.9%). Most of the professors are concentrated in the South and Southeast regions (62.2%), of which 84.3% have Accounting Sciences education and 82.6% have stricto sensu education (Master's or PhD). Regarding the teaching experience, it was possible to note that 68.7% of the sample have between 7 and 25 years of teaching experience, of which 85.1% are teachers of an effective regime. When analyzing the relationship between the constructs of self-efficacy, career planning (career exploration) in professional achievement, the results presented evidence that this relationship explains the model in 61%. Moreover, the hypothesis tests showed that self-efficacy positively affects the teaching career planning and that the planning of the choice of the teaching career in the accounting area affects the perception of professional achievement. It is understood that the results of this thesis can add to the literature the refinement of the constructs that deal with self-efficacy, career planning and professional achievement.

Keywords: *Self-efficacy; Career planning; Professional achievement; Accounting Sciences; Teacher.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do ensino superior em Contabilidade no Brasil.....	28
Figura 2 - Teoria Sociocognitiva de Carreira	33
Figura 3 - Modelo proposto para a TSCC docente.....	37
Figura 4 - Modelo da tese.....	45
Figura 5 - Resumo do questionário da pesquisa.....	50
Figura 6 - Etapas de validação da pesquisa	54
Figura 7 - Modelo de mensuração para fatores de segunda ordem 1	67
Figura 8 - Modelo de mensuração para fatores de segunda ordem 2	68
Figura 9 - Modelo de mensuração proposto v1	69
Figura 10 - Modelo de mensuração proposto v2.....	70
Figura 11 - Modelo de mensuração v2	73
Figura 12 - Critério para constatação da validade discriminante	74
Figura 13 - Resultado dos testes do modelo estrutural v2.....	76
Figura 14 - Resultado dos testes do modelo rival 1.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de amarração variáveis demográficas e experiências anteriores	51
Quadro 2 - Matriz de amarração.....	52
Quadro 3 - Índices de ajuste do modelo utilizando na pesquisa.....	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos respondentes - demográfico	56
Tabela 2 - Informações curriculares	57
Tabela 3 - Análise descritiva dos construtos selecionados.....	59
Tabela 4 - Teste de Shapiro Wilk (normalidade)	61
Tabela 5 - Teste diferença médias	61
Tabela 6 - Diferença entre grupos	62
Tabela 7 - Análise da consistência interna	64
Tabela 8 - Índice de ajuste dos modelos para os fatores de segunda ordem testados individualmente	67
Tabela 9 - Índices de ajuste do modelo selecionados.....	69
Tabela 10 - Índices de ajuste do modelo selecionados.....	71
Tabela 11 - Resultados dos pesos de regressão padronizados e confiabilidade	71
Tabela 12 - Resultados da confiabilidade composta e variância média extraída	73
Tabela 13 - Índices de ajuste dos Modelo Mensuração com exclusão do construto 'Decisão de Carreira'	74
Tabela 14 - Matriz de correlações dos construtos	75
Tabela 15 - Resultados da variância média extraída calculados na etapa de validade convergente.....	75
Tabela 16 - Índice de ajuste do modelo estrutural.....	76
Tabela 17 - Testes das hipóteses para o modelo estrutural 1.....	77
Tabela 18 - Índices de ajuste do modelo estrutural 1 e modelo rival 1	81
Tabela 19 - Coeficientes de caminho do modelo estrutural 1 e modelo rival 1	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
AGFI	Índice ajustado de qualidade de ajuste
AIC	Critérios de informação Akaike
AMOS	<i>Analysis of Moment Structures</i>
AVE	Variância média extraída
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFI	Índice de ajuste comparativo
CC	Confiabilidade composta
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética da Universidade
EAGP	Escala de Autoeficácia Geral Percebida
ERP	Escala de Realização Profissional
EUA	Estados Unidos da América
g. 1.	Graus de liberdade
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
M.E.	Modelo Estrutural
M.R.	Modelo Rival
MEE	Modelos de Equações Estruturais
PNFI	Índice de ajuste normado de parcimônia
RMSEA	Raiz do erro quadrático médio de aproximação
SEM	Structural Equations Modeling
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TLI	Índice de Tucker Lewis
TSC	Teoria Sociocognitiva
TSCC	Teoria Sociocognitiva da Carreira
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Contextualização	13
1.2 Problema de pesquisa	17
1.3 Objetivos	20
1.4 Tese proposta.....	21
1.5 Relevância do tema e justificativas.....	21
1.6 Organização da tese	23
2 PLATAFORMA TEÓRICA.....	24
2.1 Carreira: conceitos e características	24
2.1.1 Carreira	24
2.1.2 Carreira docente: o foco na área contábil	27
2.1.3 Fases do ciclo da vida docente	29
2.1.4 Conceitos e características do planejamento de carreira	31
2.2 Teoria Sociocognitiva de Carreira	32
2.2.1 Autoeficácia e a escolha da carreira	34
2.2.2 Fatores pessoais	37
2.2.3 Experiências de aprendizagem	38
2.2.4 Planejamento de carreira	39
2.3 Realização profissional.....	42
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	46
3.1 Classificação da pesquisa	46
3.2 Paradigma de pesquisa	46
3.3 População e amostra da pesquisa	48
3.4 Coleta de dados	48
3.5 Técnica para análise de dados	51
3.6 Matriz de amarração	52
3.7 Pressupostos para as análises estatísticas multivariadas	53
3.8 Etapas da pesquisa.....	54
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
4.1 Características da amostra	56
4.2 Análise descritiva exploratória das variáveis selecionadas.....	59

4.3	Análise exploratória dos fatores pessoais e fatores acadêmicos em relação à Autoeficácia	60
4.4	Resultados da equação estrutural	64
4.4.1	Análise de confiabilidade dos construtos	64
4.4.2	Validade de construtos	65
4.4.2.1	Validade convergente	65
4.4.2.2	Validade discriminante	74
4.5	Análise do modelo estrutural	75
4.6	Modelos rivais	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
5.1	Resultados obtidos	83
5.2	Contribuições da pesquisa.....	85
5.3	Limitações da pesquisa	86
5.4	Sugestões	87
REFERÊNCIAS	89
ANEXO A	– Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia.....	107
APÊNDICE A	– Questionário da pesquisa	111
APÊNDICE B	– Teste de Curtose e Assimetria.....	117
APÊNDICE C	– Teste de Linearidade	118
APÊNDICE D	– Matriz de Correlação	114
APÊNDICE E	– Teste Experiências Anteriores	116

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A globalização e as constantes mudanças no mercado de trabalho, tais como, inovações tecnológicas, flexibilidade do trabalho e políticas sociais, transformaram as definições de carreira (LARANJEIRAS, 2000), colocando em foco as discussões sobre a temática de escolha de carreira. Chanlat (1995) afirma que tal escolha está vinculada ao bem-estar profissional que o indivíduo almeja ter com a carreira. Em meados de 1960, a carreira passou a ser alinhada a um projeto de vida do indivíduo. Já na década de 1980, a sociedade passa por transformações que alteraram as formas e as relações de trabalho nos diversos meios profissionais (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010).

Para Tolfo (2002), as definições de carreira no Brasil iniciaram tardiamente, visto que, até 1990, não havia literatura sobre o tema. O autor ainda complementa que as discussões começaram a ter mais sentido a partir dos anos 2000, em que o foco se centrou em dois elementos: pessoa e organização. Veloso et al. (2011) asseveram que, atualmente, a discussão acerca de carreira tem como centro a pessoa, reforçando que o empregado é o responsável pelo planejamento de sua própria carreira. Ao planejar a própria carreira, o empregado se prepara para enfrentar um mercado de trabalho, que hoje se mostra mais competitivo e complexo, e, assim, atender a demanda que exige profissionais qualificados e especializados (PESTKA; BRAIDO; CERUTTI, 2017).

As alterações no formato das definições de carreira tornaram complexo gerenciá-las, principalmente, por aqueles profissionais que buscam o sucesso em suas carreiras (ARNOLD, 2001). A escolha de uma carreira influencia a vida do indivíduo, determinando a posição financeira, o *status* perante a sociedade, a realização pessoal etc. (OLIVEIRA-SILVA, 2015). O estudo de Walsh, Boehm e Lyubomirsky (2018) evidencia que uma carreira bem-sucedida torna o profissional realizado e reflete no seu bem-estar. Importa ressaltar que uma carreira pode ser planejada ou não. Zikic e Klehe (2006) definem planejamento de carreira como o delineamento futuro que o indivíduo faz para a sua vida profissional e o estabelecimento de metas a serem cumpridas, estando a decisão e o planejamento da carreira com antecedência associados às melhores decisões profissionais (INKSON; DRIES; ARNOLD, 2015; OLIVEIRA-SILVA; SILVA, 2015), devendo o planejamento de uma carreira ser pautado nas competências e habilidades que o profissional desenvolve para desempenhar com qualidade as

atividades na área escolhida (LUCAS; DIENER, 2003; PESTKA; BRAIDO; CERUTTI, 2017; WALSH; BOEHM; LYUBOMIRSKY, 2018).

Considerando que o profissional está no centro da discussão acerca de carreira, um fator relevante é a realização profissional. Percebe-se que indivíduos que atuam na profissão desejada e a planejam antes de tomar uma decisão têm maiores chances de serem bem-sucedidos em suas escolhas (LUCAS; DIENER, 2003; WALSH; BOEHM; LYUBOMIRSKY, 2018). Tal sucesso pode ser mensurado pela realização profissional, que é definida como a avaliação individual da situação da sua vida enquanto trabalhador, principalmente, identificando se as metas de carreira anteriormente estabelecidas estão apresentando progresso ou se foram atingidas (OLIVEIRA-SILVA, 2015).

Oliveira-Silva (2015) desenvolveu a Escala de Realização Profissional (ERP), a qual permite verificar o conteúdo e o progresso das metas estabelecidas por uma pessoa para a sua carreira. Na carreira docente, foco desta investigação, não é diferente, visto que o profissional dessa área também necessita de planejamento e definição de metas, uma vez que, para ingressar nessa profissão, o futuro professor precisa se preparar e atender às exigências da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que determina que o nível de escolaridade necessário é a pós-graduação, com prioridade para a formação em mestrado e doutorado (BRASIL, 1996).

As carreiras podem ser compreendidas em ciclos de vida profissionais (GODTSFRIEDT, 2015). A carreira docente, em específico, foi mapeada por Huberman (2000), que propôs cinco fases vivenciadas pelos professores ao longo de sua profissão. Essas fases são marcadas por anos de profissão e pelas etapas que a carreira proporciona aos docentes (FERREIRA, 2017; GONÇALVES, 2009; HUBERMAN, 2000). Huberman (2000) salienta que, durante a carreira docente, todos os professores tendem a passar por todas as fases, afirmando ainda que elas não são fixas.

A primeira fase é chamada de entrada na carreira. A segunda é denominada de estabilidade. Já a terceira se divide em duas etapas distintas, quais sejam, a diversificação e o questionamento. A quarta fase pode ser marcada pela serenidade ou pelo conservadorismo, em que o docente está próximo a sua saída na carreira. Por fim, a última fase é conhecida como desinvestimento (HUBERMAN, 2000). Ferreira (2017) e Gonçalves (2009) explanam que é na fase da serenidade que o docente avalia a sua realização profissional e a satisfação com o cargo que exerce.

Ao longo da profissão, o docente sofre influências externas ao ambiente acadêmico que são preconizadas pela legislação educacional. Internamente, o professor enfrenta as novas

exigências do ensino, como: grande número de alunos em salas, baixos salários e excesso de trabalhos extraclasse (RUIVO et al., 2008). A evolução do ensino superior mudou o perfil do docente. Para Zluhan e Raitz (2014), a regulamentação da legislação brasileira, como a Constituição de 1988 e a LDBEN, Lei nº. 9.394 de 1996, impactaram a carreira docente, instaurando um novo cenário para os profissionais da educação. A referida lei impulsionou a qualificação dos docentes e, conseqüentemente, a maior procura pela docência (PAZ, 2014).

Outra mudança no ensino trazida pela LDBEN foi a reformulação do sistema educacional nacional e a contribuição significativa para a expansão e relevância do ensino superior no Brasil (CELERINO; PEREIRA, 2008; TREVISOL; TREVISOL; VIECELLI, 2009). Nossa (1999, p. 1) atenta para o fato de que a expansão do ensino superior não teve o devido respaldo por parte do governo e da sociedade, afirmando ainda que o ensino foi “sucateado em nome da democratização de oportunidades”, improvisando docentes para que houvesse mais alunos e cursos no ensino superior.

Foi por meio desse imprevisto que profissionais liberais experientes e com amplo conhecimento em sua área de atuação ingressaram na docência, porém sem terem o devido preparo pedagógico para assumir essa função. Importante salientar que esses docentes levam para a sala de aula a experiência do mercado que também é relevante para a formação do aluno (BEHRENS, 2011; NOSSA, 1999).

A expansão dos cursos de ensino superior, impulsionada pela LDBEN, fez aumentar o número de matrículas do ensino superior, bem como o fato de o mercado de trabalho buscar profissionais qualificados e habilitados para os cargos ofertados e a necessidade dos futuros profissionais em atenderem essa demanda (GONDIM, 2002). No ano de 1970, os cursos de graduação contavam com cerca de 300 mil alunos inscritos. Já em 2013, o número de inscritos em cursos de graduação era de aproximadamente sete milhões (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS - INEP, 2013). No último levantamento feito pelo INEP (2017), o número de alunos inscritos corresponde a 8.052.254 milhões, considerando as modalidades presencial e a distância.

A expansão do ensino superior no Brasil não foi diferente em relação ao curso de Ciências Contábeis, área escolhida para o presente estudo. Em 2009, os levantamentos apresentavam 235.142 discentes matriculados no curso. No ano de 2016, de acordo com os microdados do INEP, somava, entre instituições privadas e públicas, o total de 355.425 matrículas, o que torna o curso o quinto maior em matrículas no país (INEP, 2017). Importante destacar que esse cenário aumenta a demanda por professores no ensino superior,

o que instiga entender o planejamento de carreira desses docentes e, conseqüentemente, a realização profissional. Tal tema é objeto de análise desta tese.

Como consequência do processo de expansão do ensino superior, a pós-graduação na área contábil também foi impulsionada. Em meados da década de 1970, deu-se a criação do primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* na área contábil, tendo sido a Universidade de São Paulo (USP) a percussora (PELEIAS et al., 2007). Peleias et al. (2007) apresentam que a procura por esses cursos aumentou consideravelmente, pois havia uma lacuna a ser preenchida com a expansão dos cursos de graduação e, a partir de 1998, ocorreu a implantação de mais programas de pós-graduação na área. Atualmente, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), há no Brasil 29 programas de pós-graduação em Ciências Contábeis que ofertam, ao todo, 42 cursos, sendo 13 de doutorado, 24 de mestrado e 5 de mestrado profissional (CAPES, 2017). Com a expansão do curso de graduação em Ciência Contábeis, a necessidade por professores qualificados aumentou e, com isso, mais pessoas buscam os cursos de pós-graduação para que, assim, se qualifiquem para a carreira docente (SANTANA; ARAÚJO, 2011).

Segundo Nganga et al. (2016), os cursos brasileiros de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis apresentam uma lacuna no oferecimento de disciplinas que auxiliam na formação pedagógica do docente. A legislação educacional estipula o nível acadêmico que o professor deve possuir, porém não regulariza a carga horária para a formação didático-pedagógica dos alunos de curso de pós-graduação que poderão ser os futuros docentes. Nesse sentido, a ausência da prática pedagógica e a falta de qualificação faz com que os docentes improvisem e imitem as práticas dos seus antigos professores, o que torna a sua docência uma série de ensaios e erros (BEHRENS, 2011). A autora salienta que o “foco da composição do corpo docente deveria apontar com ênfase para a formação pedagógica necessária ao exercício da profissão docente” (BEHRENS, 2011, p. 444).

Em relação ao contexto apresentado sobre a expansão do ensino superior e a demanda crescente por docentes qualificados, Ruivo et al. (2008) asseveram que a carreira docente está em constante mudança quanto aos objetivos profissionais e ao tempo em que o docente estará inserido na profissão. Como consequência, o docente torna-se cada vez mais reflexivo e em busca constante da realização profissional, passando o planejamento da carreira a exercer um papel relevante na vida profissional do docente. Assim, a presente tese visa analisar se a autoeficácia tem influência no planejamento de escolha da carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional dos docentes. O estudo é realizado à luz da Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC), envolvendo os componentes ‘decisão de

carreira' e a 'exploração vocacional' com o propósito de identificar o planejamento da escolha da carreira, e a ERP para a realização profissional.

A TSCC foi criada para explicar e prever as maneiras pelas quais os indivíduos formam interesses de carreira, definem metas e persistem no ambiente de trabalho (LENT; BROWN; HACKETT, 2002). Essa teoria tem sido explorada para entender a escolha por determinada carreira em algumas áreas, como, por exemplo, em psicologia e educação (LEAL, 2013). O suporte teórico quanto ao planejamento de carreira utiliza como base os componentes 'decisão de carreira' de Lounsbury et al. (2005) e a 'exploração vocacional' de Rogers, Creed e Glendon (2008). O estudo realizado por Teixeira (2010) indica que a junção desses dois componentes é um indicador de planejamento de carreira.

Para mensuração da realização profissional, é utilizado o modelo construído por Oliveira-Silva (2015). A autora validou o instrumento de ERP e o indica para descrever o grau de importância, alcance e progresso das metas de carreira, apresentando como resultado a realização profissional do indivíduo.

1.2 Problema de pesquisa

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho refletem na carreira que passou a ser gerenciada pelo próprio indivíduo e a ser orientada por valores. Sendo assim, o profissional define prioridades e metas para sua atuação (CHANLAT, 1995). Nesse contexto, a problemática que emerge diz respeito aos indivíduos que não são preparados para traçar planos e metas, o que poderá refletir na sua não realização profissional (TEIXEIRA; GOMES, 2005).

Silva (2008) afirma que a passagem pelo ensino superior deveria proporcionar momentos de reflexão e integração do estudante com o mercado de trabalho, porém, em sua pesquisa, a autora constatou que não é o que de fato acontece. A falta de autoconhecimento dos estudantes acerca de suas competências afeta negativamente o planejamento para suas vidas profissionais (SILVA, 2008; TEIXEIRA; GOMES, 2005). Ademais, Duarte et al. (2010) asseveram que o mercado de trabalho pode influenciar diretamente no planejamento de uma carreira, uma vez que ele está em constante mudança e oscilação.

Por sua vez, Teixeira e Gomes (2005) discorrem que, para a decisão da escolha de uma carreira, o indivíduo precisa identificar os seus interesses por ela e analisar as influências externas sobre sua escolha. Brasil et al. (2012, p. 118) complementam que "a escolha profissional, ainda que se configure como uma ação individual, expressa a influência dos

meios de comunicação, do contexto socioeconômico, da família, do grupo de amigos, da escola, entre outros”.

Ainda, Brasil et al. (2012) argumentam que, devido a tantas variáveis que influenciam na escolha da carreira, o planejamento é necessário para uma análise do ambiente global em que o profissional está inserido e, assim, contribuir para uma escolha mais acertada. A ausência do planejamento ou o planejamento elaborado com base em objetivos e metas rotuladas e utópicas de carreira pode afetar a realização profissional, causando, eventualmente, insatisfação e falta de motivação dos profissionais, podendo, inclusive, levar ao abandono da profissão (BRASIL et al., 2012; OURIQUE, 2010).

No contexto acadêmico, a satisfação profissional de um docente pode ser afetada por fatores afetivos e humanos, como quando o docente transcende o ato de transmitir conhecimento e auxilia na posição política e crítica dos alunos (MENDES; CLOCK; BACCON, 2016; RUIVO et al., 2008). Não obstante, a escolha pela profissão docente está atrelada a fatores afetivos, como o desejo de transcender o processo de ensino-aprendizagem, de poder provocar alterações na sociedade e no aspecto social dos alunos (MENDES; CLOCK; BACCON, 2016).

Mendes, Clock e Baccon (2016) ressaltam os fatores positivos de se escolher uma carreira docente, como as relações interpessoais vivenciadas no ambiente acadêmico, o reconhecimento de terceiros sobre a sua profissão, a possibilidade de transformar a sociedade, o ato de ensinar e acompanhar a evolução pedagógica do aluno.

Após apresentar os elementos constitutivos da carreira docente, torna-se relevante apresentar a realidade acerca da diminuição de profissionais devido à desvalorização da carreira na sociedade e, conseqüentemente, o aumento do descrédito em relação a essa profissão (GATTI et al., 2009; KOZELSKI, 2014). Segundo Tardiff e Lessard (2008), a sociedade considera a carreira docente como uma profissão secundária, que não gera recursos financeiros como outros setores e profissões do Brasil.

Outros fatores ilustram o aspecto negativo da profissão docente, tais como: a desmotivação e doenças advindas do trabalho, que deterioram as atividades pedagógicas; a sobrecarga de tarefas; a dificuldade de se relacionar com colegas; e a falta de suporte (GONÇALVES et al., 2008; JESUS et al., 1992). Gatti et al. (2009, p. 11) afirmam que a carreira docente sofre desprestígio com “as alterações da sociedade, a violência aluno/professor, o baixo salário e a falta de preparação para docência”. Ademais, além dos motivos citados, Kozelski (2014) complementa que a não escolha pela carreira docente é

marcada pela influência dos pais que incentivam os filhos a escolherem carreiras mais valorizadas.

A carreira docente também é marcada pela ausência de formação qualificada. Para Gatti (2016, p. 166), ações governamentais empreendidas nos últimos anos não foram suficientes. Para o autor, “a questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”. O autor ainda resume os problemas da formação docente, tais como: ausência de integração entre os currículos, a não atratividade da carreira quanto às condições de trabalho e a falta de infraestrutura escolar (GATTI, 2016).

Por sua vez, Bertero (2007) argumenta que um dos desafios da pós-graduação é formar discentes qualificados para atuarem como futuros professores, visto que a ausência de preparação didática pedagógica nesses cursos afeta a formação docente.

Na área contábil, isso não é diferente. O desafio também é a formação de professores (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JÚNIOR, 2013). Nganga et al. (2016) apontam que apenas 3,48% das disciplinas ofertadas em 18 programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil são de formação pedagógica, evidenciando que o propósito principal desses programas não é a qualificação dos pós-graduandos para atuação na docência.

Laffin e Gomes (2016, p. 23) asseveram que a docência em Contabilidade quanto à formação “ainda não assume uma expressão de apropriação do trabalho para o ensinar”, pois o docente bacharel em Ciências Contábeis foi instruído a ser contador e não se especializou em formação pedagógica. Para transpor tal barreira, é necessário “superar o entendimento de que a sala de aula se iguala ao modelo de racionalidade do escritório contábil e das práticas conservadoras” (LAFFIN; GOMES, 2016, p. 24).

Como apresentado, a carreira docente, apesar de sua relevância para a sociedade, tem passado por problemas, tanto pela sua desvalorização e baixa procura, quanto pela sua formação fragilizada em relação à didática (LAFFIN; GOMES, 2016; NGANGA et al., 2016). Assim, em meio a tais adversidades, a presente pesquisa visa a responder a seguinte questão: Qual a influência da autoeficácia no planejamento da escolha para a carreira docente na área contábil? E quanto esse planejamento afeta a realização profissional?

1.3 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se a autoeficácia tem influência no planejamento para a escolha da carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional desses docentes. Para atender o objetivo proposto, o estudo utilizou a TSCC, que tem como construto base a autoeficácia (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Foram escolhidos os componentes ‘decisão de carreira’ de Lounsbury et al. (2005) e a ‘exploração vocacional’ de Rogers et al. (2008) para identificar o planejamento de carreira, além do modelo Realização profissional proposto por Oliveira-Silva (2015) para investigar a realização profissional.

A TSCC é considerada adequada para entender a escolha de uma carreira (LEAL; SILVA; TEIXEIRA, 2015) e tem como pilar as variáveis pessoais cognitivas como: a autoeficácia (fontes de autoeficácia), a expectativa de resultados e alcance de metas (experiências anteriores) e os seus reflexos em variáveis pessoais, bem como o ambiente (sexo e idade) (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Com suporte nos construtos das teorias, os objetivos específicos estabelecidos são os seguintes:

- i) Verificar se existe diferença entre grupos para variáveis demográficas (sexo, idade e tempo de docência) com relação a percepção da autoeficácia na escolha da carreira docente na área contábil;
- ii) Verificar o grau de associação dos fatores acadêmicos (monitoria, PET, iniciação científica, entre outras) na percepção da autoeficácia;
- iii) Aplicar a análise fatorial confirmatória para validar os construtos pesquisados (autoeficácia e planejamento de carreira) e modelo proposto por Oliveira-Silva (2015) para a realização profissional na amostra sugerida;
- iv) Analisar a influência dos fatores decisão de carreira e exploração de carreira na percepção do planejamento de escolha da carreira;
- v) Analisar a influência da percepção de autoeficácia no planejamento de carreira geral;
- vi) Analisar a influência dos fatores autopromoção, autotranscendência, abertura a mudança e conservação na percepção do construto na realização profissional; e
- vii) Analisar a influência do planejamento de carreira na realização profissional.

1.4 Tese proposta

A presente tese amplia a literatura sobre planejamento de carreira (TEIXEIRA, 2002; TEIXEIRA; GOMES, 2005) e realização profissional (OLIVEIRA-SILVA, 2015; SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ et al. 2012) ainda não discutida na área contábil com o olhar no docente, bem como estabelece a tese de que existe relação positiva de autoeficácia no planejamento da carreira docente na área contábil e este apresenta relação positiva com a realização profissional.

Desta forma, com base em estudos pesquisados sobre o tema e as variáveis selecionadas, estabelece-se a tese que o planejamento de carreira afeta positivamente a realização profissional dos docentes investigados. Considerando que não foram identificados estudos envolvendo os docentes na área contábil que apresentem tal evidência, a presente pesquisa visa compreender esse fato, assim como o uso da TSCC conjuntamente com a ERP, e como isso reflete o ineditismo e inovação do estudo proposto.

1.5 Relevância do tema e justificativas

Estudar a carreira docente tem sua relevância, pois, segundo Kozelski (2014), sem a profissão docente o futuro da nação é incerto. A autora ainda complementa que a decadência da profissão docente pode afetar a formação de novos profissionais, o que é negativo para o crescimento da economia e progresso de um país (KOZELSKI, 2014). Este estudo é importante pelo fato de o ensino no Brasil ter passado por muitas alterações ao longo do tempo, como a criação de normatizações e regulamentações da área, tornando-se relevantes os estudos que se propõem a analisar a temática sobre a escolha da carreira docente.

A escolha dos docentes pela área contábil dá-se, principalmente, pela expansão dos cursos de Ciências Contábeis, bem como pelos problemas enfrentados com a ausência da formação docente na área, além de outros fatores como: a desmotivação dos alunos, as salas de aula muito numerosas e a alta carga horária de trabalhos administrativos assumidos pelos docentes (ARAÚJO et al., 2015; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2013). Tal situação afeta diretamente a profissão docente e requer atualização constante por parte dos professores e, assim, a atividade docente fica cada vez mais complexa (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2013).

Dessa forma, torna-se relevante pesquisar a escolha da carreira docente e a realização profissional, pois são vários os fatores que podem afetar tal decisão, principalmente, devido

aos desafios enfrentados por esses profissionais nas diversas áreas de atuação e também na área contábil. Jesus (1995) acredita que professores motivados e realizados profissionalmente tendem a beneficiar o ensino e o desempenho dos alunos. Pedro e Peixoto (2006) acrescentam que um professor com baixa realização profissional afeta o interesse dos discentes pela aula, diminuindo a sua capacidade de aprendizado.

Outro ponto importante nesta pesquisa é a utilização da TSCC. Montgomery (2009) realizou uma pesquisa em que um dos intuitos era identificar os motivos pelos quais professoras de determinadas instituições escolhiam a carreira docente à luz da TSCC, defendendo que os construtos da TSCC são esclarecedores quanto à escolha de carreira dos indivíduos. O trabalho de Mau, Ellsworth e Hawley (2008) também corrobora essa tese ao investigar, com a utilização da TSCC, a satisfação no trabalho de professores iniciantes. O estudo comprova que a teoria retrata fielmente os motivos que levam à escolha da carreira docente (MAU; ELLSWORTH; HAWLEY, 2008).

Na área contábil, Schoenfeld, Segal e Borgia (2017) utilizaram a TSCC para explorar os motivos que levam alunos australianos a se tornarem contadores certificados. O estudo é considerado inovador pelos autores, abordando os mesmos que a pesquisa é precursora quando se trata de escolha contábil em cargos superiores por meio da TSCC. Os autores ainda discorrem que a teoria é a mais adequada para medir escolha e, por mais que tenha sido explorada por outras áreas (matemática, engenharia e ciência), essa teoria também é explicativa e aplicada na área contábil (SCHOENFELD; SEGAL; BORGIA, 2017).

Assim, a aplicação da TSCC, em se tratando de docentes da área contábil, contribui para explorar a teoria na área e confrontar os resultados com pesquisas realizadas em outras áreas. Inclui-se ainda o modelo de Realização profissional proposto por Oliveira-Silva (2015), trabalho precursor no Brasil que mensura o quão realizado um indivíduo é com seu trabalho. Importante destacar que não foram identificados estudos no contexto brasileiro que pesquisaram a TSCC e realização profissional em conjunto. Este estudo, portanto, mostra-se inovador e poderá contribuir para o avanço do conhecimento científico. Também é relevante evidenciar que o presente estudo é um dos pioneiros em investigar empiricamente teorias da área de Psicologia, envolvendo a carreira, com amostra composta por docentes de Contabilidade.

Araújo et al. (2017), ao analisarem seis professores aposentados do curso de Ciências Contábeis de uma instituição de ensino superior (IES) do interior de Minas Gerais, identificaram que quatro deles iniciaram a carreira docente por meio de um convite e, posteriormente, permaneceram na carreira. Já os outros estavam no mercado empresarial

contábil e, por necessitar complementar suas rendas, optaram pela docência. O estudo do planejamento de carreira dos professores é justificado pela necessidade de se entender a vida docente, considerando que os indivíduos que planejam são mais confiantes e motivados para exercerem suas profissões (OURIQUE, 2010). Torna-se relevante também mensurar a realização profissional docente, já que os profissionais dessa área tendem a não optar “vocacionalmente” por essa profissão.

A análise da realização profissional se mostra importante, pois alguns estudos apontam que existe baixa realização profissional dos docentes. Silva e Carlotto (2003), por exemplo, realizaram um trabalho sobre a Síndrome de Burnout com professores de escolas da rede pública. Os autores constataram que, quanto mais os docentes se envolvem no trabalho, menor é a realização deles nesse ambiente. Lapo e Bueno (2003), ao analisarem o abandono do magistério por parte dos docentes, identificaram que os baixos salários, o desprestígio da profissão e a insatisfação com o trabalho são fatores que impulsionam a saída da profissão. Por sua vez, Correia, Gomes e Moreira (2010) analisaram a experiência de estresse, de Burnout, de comprometimento organizacional e de satisfação/realização com uma amostra de 94 professores do ensino básico da cidade de Braga, em Portugal, e identificaram que os docentes mais novos apresentaram menor nível de realização profissional.

Por último, acrescenta-se a justificativa e contribuição do presente estudo no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. O programa prevê em seus objetivos propiciar a qualificação de profissionais e a formação de recursos humanos para a pesquisa e o exercício do magistério superior. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a evidenciação dos fatores que afetam o planejamento da carreira docente e a realização profissional. Os achados motivam a revisão da proposta curricular no que tange ao oferecimento de novas disciplinas e/ou métodos de ensino para a qualificação dos futuros professores e que reflete no planejamento da carreira.

1.6 Organização da tese

A estrutura da presente tese apresenta, além desta introdução, cinco capítulos. O segundo capítulo apresenta o quadro teórico, que aborda definições de carreira, a teoria que suporta esta tese, a TSCC, o planejamento de carreira e a realização profissional. O capítulo três discorre acerca dos aspectos metodológicos que foram utilizados para alcançar o objetivo da pesquisa. No capítulo quatro, são apresentados os resultados, com suas análises e discussões. Por último, no quinto capítulo, encontram-se as considerações finais.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a sustentação teórica que direciona a presente pesquisa: definições de carreira e suas características, a Teoria Sociocognitiva de Carreira, que discorre sobre os pressupostos que influenciam na escolha da carreira, e a realização profissional.

2.1 Carreira: conceitos e características

2.1.1 Carreira

De acordo com o dicionário Aurélio, carreira pode ser definida como “profissão ou percurso profissional” (FERREIRA, 2015). Para Neves, Trevisan e João (2013, p. 218), “a carreira é vista como uma sequência de experiências de trabalho ao longo da vida que possibilitam a satisfação pessoal e o sucesso psicológico”. Já Andrade (2009) apresenta que carreira é uma ocupação (profissão) que tem fases e progressão, tendo surgido com a indústria capitalista.

Carvalho (2007, p. 23) aponta que carreira compõe as necessidades básicas e sociais e defende que ela “é caracterizada do ponto de vista organizacional e do trabalho, apresentando similaridades e diferenças conceituais em relação a conceitos, tais como profissão e ocupação”. Para Greenhaus et al. (1999), a carreira pode ser gerida pelo indivíduo por meio de um processo de desenvolvimento e monitoramento de suas metas. Assim, carreira pode ser considerada como um percurso que o profissional traça para sua vida com a finalidade de se manter e de suprir suas necessidades pessoais.

O desenvolvimento de carreira, a partir da década de 1950, foi apresentado em uma nova concepção. Segundo Super (1990), a carreira deixou de ser compreendida como a escolha de uma profissão por meio da simples comparação das características pessoais e profissionais num determinado momento da vida, passando a ser entendida como um processo que ocorre durante todo o ciclo e espaço de vida (*life-span, life-space*). A teoria de Super propôs novas concepções para se entender o desenvolvimento de carreira, discutindo os papéis sociais e a importância de se ampliar a visão do desenvolvimento da carreira para além do papel de trabalhador, incluindo toda a gama de papéis sociais que o indivíduo exerce e valoriza, além de salientar que a carreira é construída ao longo de todo o ciclo de vida e em diferentes contextos (SAVICKAS, 1997).

Savickas (1997) contextualiza a carreira profissional por meio da adaptabilidade de carreira, que seria a adaptação do indivíduo as mudanças do mercado de trabalho. Savickas (2012) apresenta que a construção de uma carreira é gerida pelo indivíduo e que até o início do século XXI não apresentavam padrão.

Na década de 1970, nos Estados Unidos, Arthur (1994) aponta que três pesquisadores iniciaram as definições de carreira: Hall (1976), em sua obra *'Career in Organizations'*; Schein (1978), com seu estudo *'Matching Individual and Organizational Needs'*; e John Van Maanen (1977), com o livro *'Organizational Careers'*. Os estudos consideraram que os conceitos de carreira são interdisciplinares, ou seja, abrangem diversas áreas, tais como, sociologia, psicologia, ciências políticas, administração e economia (ARTHUR, 1994). Chanlat (1995) complementa que o termo carreira ainda é novo como conceito. Importante ressaltar que as discussões sobre o tema se iniciaram no século XIX.

O conceito de carreira pode ser dividido em duas fases: a tradicional e a moderna. A tradicional teve força até 1970 e foi marcada pelo trabalho assalariado, estabilidade de emprego e trabalho masculino, já que a maioria dos trabalhadores eram homens (NEVES; TREVISAN; JOÃO, 2013). A fase moderna teve início a partir de 1970 e foi caracterizada pelo ingresso da mulher no mercado de trabalho, pelo maior nível de estudos da população e pelas reivindicações de direitos (CHANLAT, 1995).

As mudanças iniciadas na década de 1970 no mercado de trabalho alteraram as definições de carreira. A carreira tradicional 'saiu de cena' e a moderna ficou em evidência com uma nova caracterização: a carreira proteana e a carreira sem fronteiras (ANDRADE; KILIMNIK; PARDINI, 2011).

Segundo Hall (1996), a carreira proteana é caracterizada, principalmente, por dois fatores: pela 'autogestão da carreira', ao se considerar que o indivíduo é proativo e cria as oportunidades, tendo o controle de sua carreira; e pela 'orientação para valores', ao se conjecturar que o profissional toma decisões na sua carreira de acordo com seus valores e prioridades. A perspectiva da carreira proteana postula que o indivíduo controla sua carreira, emergindo o tempo como fator de mudança para cada indivíduo reinventar sua profissão (ANDRADE; KILIMNIK; PARDINI, 2011). Andrade et al. (2016, p. 679) complementam que essa carreira "reflete a atual demanda do mercado de trabalho, o qual propõe o engajamento do indivíduo no sentido de definir e dirigir a própria trajetória".

Outra perspectiva de carreira contemporânea é a carreira sem fronteiras. Arthur e Rousseau (1996) apresentam que a carreira sem fronteiras é o inverso da carreira organizacional, pois a mesma é marcada por experiências no trabalho que não se limitam a

uma única ocupação, organização ou até mesmo país. Para Andrade, Kilimnik e Pardini (2011), tal denominação diz respeito a uma carreira que não tem apego à organização, à qual não há lealdade, permanecendo o trabalhador em determinado emprego até não se sentir mais satisfeito com os benefícios dele extraídos, podendo buscar novos desafios em outro emprego, em outra região e/ou em outro país. Chanlat (1995) aborda que uma carreira com tais características traz mobilidade ao indivíduo.

Balassiano, Ventura e Fontes Filho (2004) asseveram que, apesar do perfil da carreira dos profissionais ter mudado para proteana e sem fronteiras, há indivíduos que sonham em ter uma carreira tradicional, da mesma forma que há indivíduos que definem o seu estilo de carreira. Os autores ainda complementam que a definição de carreira para cada trabalhador pode mudar com o tempo e estímulos (BALASSIANO; VENTURA; FONTES FILHO, 2004). Já Oliveira-Silva (2015) apresenta que carreira compreende escolhas e decisões que, se não forem bem-feitas, podem trazer consequências negativas para o indivíduo.

Um fator que somado a outros fatores que podem interferir na carreira de um indivíduo é a identidade profissional (CASTELO; LUNA, 2012). Segundo Rarick (1987), Manuel London propõe que a identificação profissional com a carreira proporciona motivação ao trabalhador, uma vez que ele se envolve com o trabalho e tem o desejo de progredir e obter os frutos com esse progresso, tais como, reconhecimento, liderança e dinheiro.

Sawatsky, Beckman e Hafferty (2017) definem identidade profissional como junção das identidades pessoal e a ideia que a pessoa tem da vida profissional, de modo que fatores como bagagem cultural, crenças, individualismo *versus* coletivismo e nível hierárquico influenciam na formação da identidade profissional. Robertson (2017) complementa que a identidade profissional está em constante transformação por estar diretamente relacionada com as emoções, com as relações dos indivíduos e com fatores histórico-sociais, além de que as práticas e desafios diários da profissão proporcionam reflexões ao trabalhador que influem na forma como sua identidade profissional é percebida.

A identidade profissional está em todas as áreas de atuação, inclusive, na carreira docente. Oliveira (2004) atenta para o fato de que o docente realiza diversas funções no ambiente escolar e que isso pode trazer um descompasso para a sua identidade profissional, já que ele assume outras tarefas além da sua ação principal, que é a de ensinar. Apesar disso, a identidade profissional docente, quando fortalecida, contribui para que o docente tenha um maior entendimento de si como professor, o que o torna mais satisfeito e motivado profissionalmente (FLORES; DAY, 2006).

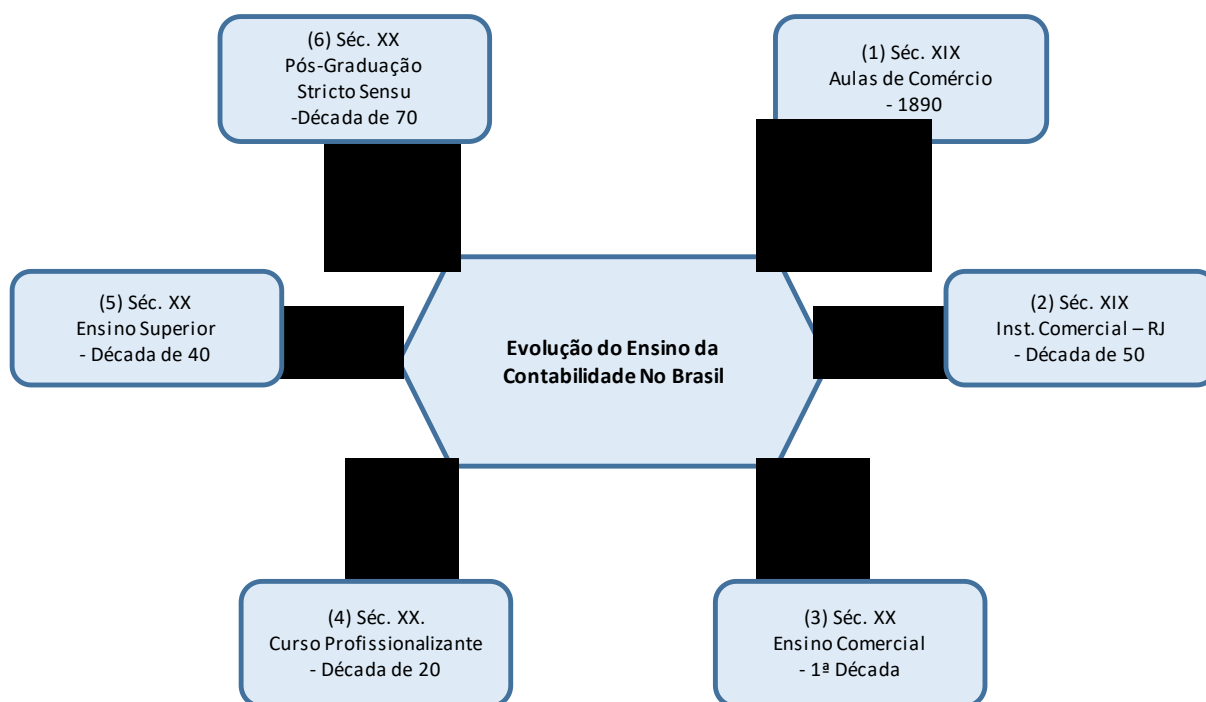
Feiman-Nemser (2001) aponta para o fato de que o docente forma sua identidade profissional com base em sua experiência escolar como aluno e em sua preparação atual para a carreira docente. Harford e Gray (2017) complementam que o docente deve, com base em sua experiência como aluno, identificar, mapear e problematizar o processo de aprendizagem e formar sua base pedagógica para ter uma maior compreensão do que é ser docente e como essa carreira deve ser exercida.

2.1.2 Carreira docente: o foco na área contábil

O início da carreira docente no Brasil se deu em 1820 e, nesse período, criou-se a primeira escola de formação de docentes. Vale ressaltar que, na época, o professor mantinha uma postura distante do aluno (NOVOA, 1995). No Século XIX, houve a expansão da carreira, deixando o corpo docente de ser composto absolutamente pelo sexo masculino e passando as mulheres a se inserirem na profissão (NOVOA, 1995). Com o crescimento do país e a criação de leis para melhorias da educação, era preciso professores para formar profissionais e, assim, após o Século XIX, a busca por professores não mais parou (COSTA et al., 2014). A profissionalização docente foi marcada pelas transformações sociais e econômicas do país, tornando-se a partir desse momento uma das profissões mais requeridas no mercado (COSTA et al., 2014).

A carreira de professor da área contábil no Brasil também teve suas transformações. Peleias et al. (2007) mapearam a evolução do ensino superior em Contabilidade no Brasil, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Evolução do ensino superior em Contabilidade no Brasil



Fonte: Adaptado de Peleias et al. (2007, p. 23).

O marco inicial do ensino em contabilidade foram as aulas de comércio no Século XIX, tornando-se os alunos, posteriormente, os 'guarda-livros'. Em 1931, o Decreto nº. 20.158, regulamentou a profissão de contador no Brasil (BRASIL, 1931). Com o reconhecimento da profissão em 1945, com a Lei nº. 7.988, houve o reconhecimento do curso de bacharelado em Ciências Contábeis (PELEIAS et al., 2007). Nota-se que a carreira contábil foi criada do mercado para a sala de aula, certificando-se, primeiramente, a profissão, e, posteriormente, o ensino.

Candiotto e Miguel (2009, p. 9533) asseveram que "a evolução do ensino contábil se deu de forma mais rápida, a fim de atender às demandas geradas pelo processo de industrialização". Essa evolução influenciou diretamente na quantidade de cursos de graduação ofertados. No ano de 1996, havia 384 cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Já em 2016, computou-se um total de 1.554 cursos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2004; 2017).

Na pós-graduação, isso não foi diferente. Em 1970, a USP deu início à abertura do primeiro programa de mestrado em Contabilidade, sendo a única instituição, até 1998, a oferecer cursos de pós-graduação na área contábil no Brasil (PELEIAS et al., 2007). Em 2017, havia 29 programas de pós-graduação em Ciências Contábeis no país (CAPES, 2018).

Laffin e Gomes (2016) asseveram que, apesar do grande aumento dos programas *stricto sensu* na área contábil, os estudantes não estão sendo formados para exercer a docência. Nganga et al. (2016), ao estudarem 18 cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis, identificaram que, de um total de 402 disciplinas ministradas nos cursos, apenas 3,48% estão ligadas à formação pedagógica dos docentes. Nesse sentido, pode-se inferir que um dos problemas na formação docente em Ciências Contábeis é a ausência de formação pedagógica (LAFFIN; GOMES, 2016; PATRUS; LIMA, 2014; SILVA; KREUZBERG; RODRIGUES JUNIOR, 2015).

Pimenta, Anastasiou e Cavalett (2003) argumentam que a formação de professores para docência universitária, de acordo com a LDBEN deve ser por cursos de pós-graduação, mas que tais cursos são restritos quanto a disciplinas de preparação efetiva para o magistério. Entretanto, Laffin (2002) apresenta que o início da profissão docente em contabilidade é formado por professores contadores, que muitas vezes não tinha a requerida formação, e mesmo com o crescimento do curso, dos cursos de pós-graduação muitos ainda não possuem a formação pedagógica (LAFFIN, GOMES, 2016). Slomski (2009, p.7) ressalta que os docentes “embora se encontrem ministrando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores”.

Os docentes foco desta investigação são profissionais vinculados a instituições públicas (federais e estaduais), em que toda profissão é regida por lei. A Lei nº 12.772 regulamenta o plano de carreira do magistério superior em que a titulação mínima é a de graduação na área específica e para as progressões de carreira sendo necessário as titulações de especialização, mestrado ou doutorado. Laffin e Gomes (2016) argumentam que apesar das exigências para o cargo magistério superior em contabilidade, há deficiências quanto ao que tais profissionais aprenderam em suas devidas pós-graduações, que na área contábil é deficitária. Tendo em vista as alterações no ensino superior, principalmente, na área de Ciências Contábeis, e a necessidade formação de professores, o próximo tópico apresenta as fases do ciclo da vida docente.

2.1.3 Fases do ciclo da vida docente

A carreira pode ser compreendida, considerando algumas fases. Huberman (2000) realizou um mapeamento das fases do ciclo de vida docente, o qual é considerado um clássico. O autor apresenta que a carreira docente é um processo marcado pela evolução da profissão e que, nessa carreira, o professor encontra dificuldades desde o seu ingresso no

mercado até a sua saída e, apesar disso, essa é uma profissão de prestígio (HUBERMAN, 2000).

A carreira docente é marcada por cinco fases do seu ciclo de vida. A primeira fase, chamada de ‘entrada na carreira’, corresponde ao período que compreende do primeiro ao terceiro ano de carreira, que são os anos nos quais o professor iniciante explora a profissão e conhece sua realidade. Nessa fase de descobertas, pode ocorrer o ‘choque com a realidade’, período no qual o docente se frustra com a realidade do ‘ser’ docente (HUBERMAN, 2000).

A segunda fase do ciclo de vida docente é chamada de ‘estabilidade’, caracterizada pelo período de quatro a seis anos de profissão. Para Huberman (2000, p. 40), “a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente”, comprometendo-se o professor, nessa fase, com a profissão e se especializando para nela permanecer.

Já a terceira fase é a mais duradoura na carreira docente, ocorrendo dos 7 aos 25 anos de profissão, e pode ocorrer em duas possibilidades, quais sejam, ‘diversificação’ ou ‘questionamento’. Os professores, na etapa de ‘diversificação’, segundo Huberman (2000, p. 42), “seriam, assim, os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”. Já na etapa de ‘questionamento’, o professor visualiza as opções que tem e as sensações são “desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efectiva face à prossecução da carreira” (HUBERMAN, 2000, p. 42).

A quarta fase dependerá do processo anteriormente vivenciado pelo docente. Se vivenciou a etapa da ‘diversificação’, ele entrará na fase de ‘serenidade’, marcada pelo distanciamento normal entre alunos e professores. Mas, se o docente percorreu o processo de ‘questionamento’, ele poderá entrar na fase de ‘conservadorismo’, marcada pelos questionamentos da vida, lamentações e resistência a mudanças (HUBERMAN, 2000). Tal fase compreende o período compreendido entre os 25 a 35 anos de profissão. Por fim, a quinta e última fase é a do ‘desinvestimento’ da profissão, na qual os docentes deixam a profissão, o que pode ocorrer de modo sereno ou amargo (HUBERMAN, 2000).

Araújo et al. (2015) argumentam que, no percurso profissional da carreira docente, há problemas que podem ser sentidos mais ou menos em determinada fase. Nesse sentido, os autores pesquisaram sobre os problemas enfrentados por 574 professores da área contábil durante as fases do ciclo de vida docente. Os resultados apontam que os problemas mais percebidos por esses profissionais são: falta de motivação dos alunos, heterogeneidade das classes e quantidade de trabalhos administrativos. Os autores ainda complementam que a fase

mais sensível a tais problemas é a de ‘entrada na carreira’ e que, durante o percurso da profissão, os problemas ficam menos intensos.

Tendo em vista que os problemas são mais perceptíveis na primeira fase, Lima et al. (2015) objetivaram identificar os principais problemas enfrentados pelos docentes da área contábil nos seus três primeiros anos de carreira, utilizando uma amostra composta por 84 professores. Os resultados do estudo indicam que a ausência de formação didática pode ocasionar o ‘choque com a realidade’ nesse grupo de profissionais, sendo os problemas mais sentidos por eles os seguintes: desmotivação, heterogeneidade das classes, salas lotadas, falta de tempo, dificuldade para determinar nível de aprendizado e quantidade de atividades administrativas (LIMA et al., 2015).

Por sua vez, Araújo, Miranda e Passos (2014) tiveram o objetivo de caracterizar as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis e, para isso, fizeram uma pesquisa qualitativa com uma amostra de seis professores aposentados de uma IES pública brasileira situada no estado de Minas Gerais. Os resultados apresentam que o professor de Contabilidade passa pelas fases do ciclo de vida de modo semelhante ao que apresenta o estudo de Huberman (2000), bem como pelos mesmos problemas apontados pelo autor para as fases do ciclo de vida docente, como falta de motivação, heterogeneidade das classes, quantidade de trabalho administrativo, salas numerosas, falta de tempo, dificuldade para determinar o nível de aprendizado, falta de condições para se qualificar, falta de orientação da IES, falta de disciplina por parte do discente, ausência de domínio de diferentes métodos de ensino e desconhecimento das normas acadêmicas.

Oswaldo (2011) argumenta que os problemas que ocorrem ao longo da profissão poderiam ser evitados se a etapa de planejamento da carreira fosse realizada com eficiência pelo indivíduo. O próximo tópico aborda a definição e características que envolvem o planejamento de carreira.

2.1.4 Conceitos e características do planejamento de carreira

Planejamento de carreira pode ser definido como “a capacidade que um indivíduo tem de identificar seus interesses dentro da profissão, estabelecer objetivos profissionais que espera alcançar e traçar uma estratégia de ação coerente com esses objetivos” (TEIXEIRA; GOMES, 2005, p. 327). Oswaldo (2011, p. 130), por sua vez, define planejamento de carreira como o “processo profundo e detalhado e que deve provocar constantes reflexos ao longo do caminho percorrido”.

Teixeira (2002) assevera que uma das maneiras de se escolher uma carreira é explorando, seja buscando informações sobre o trabalho a ser exercido na profissão, seja sobre os locais de serviço, contatando profissionais atuantes na área, procurando estágios no ramo de atuação desejado ou fazendo cursos que facilitem a inserção nesse mercado. Oliveira-Silva e Silva (2015) discorrem que outro passo importante na escolha da carreira é o seu planejamento, que está relacionado com o plano de metas que o indivíduo elabora para o seu futuro no qual os objetivos são traçados. As autoras complementam que o planejamento está associado a melhores decisões profissionais e afirmam que os indivíduos que exploram a profissão desejada e a planejam antes de tomar uma decisão têm maiores chances de sucesso em sua escolha (OLIVEIRA-SILVA; SILVA, 2015).

Por sua vez, Greenhaus, Callanan e Kaplan (1995) apontam que as metas objetivas estabelecidas pelos indivíduos contribuem para o alcance da satisfação profissional. Em oposição, a falta de meta faz com que o profissional não consiga executar seu plano de carreira, gerando expectativas negativas e desmotivação profissional. Teixeira (2002) também discorre que o interesse e formação de metas de um indivíduo estão diretamente relacionados com o sentimento de autoeficácia. Já Lent, Brown e Hackett (1996) argumentam que a escolha da carreira é influenciada pela autoeficácia, já que as pessoas têm predisposição a escolher atividades para as quais têm mais aptidão.

No próximo tópico, é apresentado a TSCC que utiliza como base a autoeficácia.

2.2 Teoria Sociocognitiva de Carreira

A Teoria Sociocognitiva (TSC) foi criada por Bandura (1969), tendo sido feitos vários estudos complementares acerca do seu desenvolvimento (BANDURA, 1977, 1986, 1997). Tal modelo tem fundamento na causalidade e interação com fatores pessoais na formação de eventos cognitivos, afetivos e biológicos que influenciam no direcionamento do comportamento humano (BANDURA, 1999). Bandura (1977) deixa claro que o comportamento humano é definido pelas ações dos próprios indivíduos.

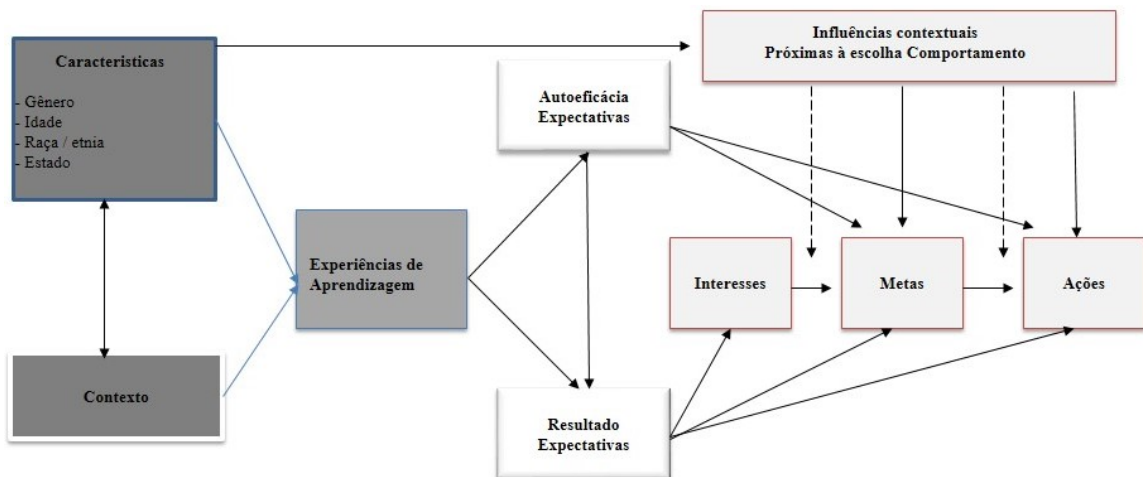
A TSC tem como base as variáveis cognitivas, como os fatores pessoais, os comportamentais e as influências ambientais (BANDURA, 1986). Essa teoria apresenta que as variáveis cognitivas se correlacionam com as variáveis pessoais e como elas interferem nas escolhas do indivíduo, buscando entender como as pessoas formam interesse acerca de suas escolhas (BANDURA, 2008).

Com base na teoria de Bandura (1986), Lent, Brown e Hackett (1994) ampliaram a TSC com foco na carreira, criando, assim, a TSCC. A TSCC é uma das teorias considerada mais recente relacionada à escolha da carreira e foi construída para explicar e prever as maneiras pelas quais os indivíduos formam interesses de carreira, definem metas e persistem no ambiente de trabalho (LENT; HACKETT; BROWN, 2004). Tal teoria compreende o processo pelo qual o indivíduo tem interesse por algo e faz uma escolha (LENT; BROWN; HACKETT, 1994).

A TSCC também descreve o processo pelo qual as crenças de autoeficácia e expectativas influenciam nos interesses de carreira (LENT; BROWN; HACKETT, 2002). As pesquisas sobre a autoeficácia tiveram início nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980, e se espalharam por outros países (BETZ, 2001; KOUMOUNDOUROU, 2004; LEONG; HARDIN, 2002; MATSUI, 1994; PAJARES; HOBBS, 2005; WILLIAMS; BETZ, 1994). No Brasil, Vieira, Soares e Polydoro (2006) e Nunes e Noronha (2008) desenvolveram estudos que utilizaram as fontes de autoeficácia alinhadas à escolha da carreira, confirmando que há relação significativa entre elas.

A Figura 2 ilustra a representação de um modelo da TSCC apresentado por Lent, Brown e Hackett (1994) em seu estudo precursor. Nesse modelo, são evidenciadas as variáveis que influenciam nas expectativas de autoeficácia de um indivíduo.

Figura 2 - Teoria Sociocognitiva de Carreira



Fonte: Adaptado de Lent, Brown e Hackett (1994, p. 37).

Tentar desvendar o comportamento humano não é uma tarefa fácil (AJZEN, 1991), muito menos quando se trata de escolha profissional. Os próximos tópicos descrevem as variáveis propostas no modelo de Lent, Brown e Hackett (1994) utilizadas nesta tese.

2.2.1 Autoeficácia e a escolha da carreira

A ‘autoeficácia’ na TSCC é considerada como a variável primordial que influencia na escolha da carreira, no seu desenvolvimento e na definição das metas profissionais, ou seja, tal construto é definido por crenças que refletem em comportamentos (LENT et al., 2002). Assim, a autoeficácia é considerada como uma variável que exerce influência direta nas escolhas profissionais (LENT; BROWN; HACKETT, 1994) e também na identidade profissional (CASTELO; LUNA, 2012). Bandura (2008) define autoeficácia como a consideração pessoal de um indivíduo acerca de sua capacidade em executar algo.

Outro construto apresentado na teoria é a ‘expectativa de resultados’, que pode ser definida como a perspectiva do indivíduo (positiva ou negativa) ao querer realizar alguma atividade (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Ourique e Teixeira (2012) consideram que a expectativa de resultados quanto à profissão é a da escolha para gerar resultados positivos.

Para Lent, Brown e Hackett (1994), a autoeficácia e as expectativas de resultados fazem parte do desenvolvimento da carreira, sendo o indivíduo capaz de executar a agência humana. Para Oliveira e Soares (2011, p. 35), a autoeficácia se refere “às crenças ou percepções do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas”. Já a expectativa de resultados é apresentada como crenças das expectativas de determinado comportamento (retorno financeiro e satisfação) (BANDURA, 1986). Para Lent, Brown e Hackett (2002), a autoeficácia diz respeito às crenças nas capacidades do próprio indivíduo, já as expectativas de resultados envolvem a imaginação quanto às consequências.

No contexto de influência, existem os interesses, as metas e as ações. Lent, Brown e Hackett (2002) apresentam que tais variáveis são diretamente influenciadas por crenças de autoeficácia e expectativa de resultados. Para Ourique e Teixeira (2012), interesse é quando a pessoa tem intenção de fazer algo e faz planos para que consiga alcançá-lo. Já as metas são organizadas pelos indivíduos e, quanto mais próximas da realidade, mais fáceis de serem realizadas, sendo elas o controle do indivíduo sobre o seu comportamento (OURIQUE; TEIXERIA, 2012). Por fim, as ações estão ligadas aos interesses e às metas e, quanto maior for o esforço empenhado para o alcance de metas e interesses, maiores serão os resultados da ação do indivíduo (OURIQUE, 2010).

Ainda, Ourique e Teixeira (2012) consideram que o modelo TSCC propõe que os construtos autoeficácia e expectativa de resultados provocam interferências na escolha do indivíduo, ou seja, uma pessoa que se considera apta para executar uma determinada atividade, e acredita que os resultados serão positivos, tem maiores chances de desenvolver

interesse por tal atividade. Teixeira e Gomes (2005), ao analisar discentes de um curso universitário, verificaram que a autoeficácia é a variável que prediz a decisão da escolha da carreira. Pajares e Olaz (2008) corroboram tais argumentos, afirmando que a autoeficácia é uma preditiva eficaz de escolha.

Pajares (2002), posteriormente aos estudos de Bandura (1969, 1977, 1986, 1997), aponta que um processo cognitivo formula as crenças de autoeficácia, sendo os processos cognitivos formados por meio de experiências anteriores vividas pelos indivíduos (autoconhecimento), ou seja, tais experiências poderão influenciar as fontes de autoeficácia (PAJARES, 2002).

Segundo Pajares (2002), existem quatro fontes de autoeficácia: experiência pessoal, aprendizagem vicária, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. A fonte de experiência pessoal está ligada às experiências prévias que indicam se o indivíduo possui habilidade ou não para executar algo. Bandura (1986) assevera que a experiência pessoal é a de maior influência, visto que, se em momentos anteriores houve sucesso, o indivíduo terá um senso de autoeficácia positivo.

A fonte de autoeficácia de aprendizagem vicária é definida pela observação que o indivíduo faz de outras pessoas que foram bem-sucedidas ou não ao executar uma ação (PAJARES, 2002). Nunes e Noronha (2008, p. 34) afirmam que “as pessoas se comparam com companheiros em situações similares, colegas de classe, companheiros de trabalho, concorrentes ou pessoas em cenários parecidos, que buscam a mesma coisa”.

Outra fonte de autoeficácia é a persuasão verbal, pela qual os indivíduos são influenciados por outras pessoas, reforçando suas capacidades (PAJARES, 2002). Essa fonte pode ser compreendida como a autoafirmação de pessoas próximas ao ser humano, mostrando sua capacidade. Nunes e Noronha (2008) afirmam que o ser humano é influenciador de outros, convencendo-os de que são capazes de executar algo de maneira bem-sucedida.

Os indicadores fisiológicos são a última fonte da autoeficácia e são definidos como as avaliações que os indivíduos fazem antes de realizar uma ação (NUNES; NORONHA, 2008). Bandura (1997) assevera que essa fonte é formada por fatores somáticos, pelos quais os indivíduos identificam sua situação emocional e fisiológica para realizar algo.

Nunes e Noronha (2008, p. 32) apresentam que “as diferentes fontes de eficácia raramente operam separadamente e de maneira independente”, havendo entre elas uma interação, sendo a autoeficácia influenciada de forma positiva ou negativa pelas fontes de autoeficácia. No âmbito educacional, alguns estudos identificaram que as fontes de

autoeficácia predizem as escolhas dos indivíduos (LOPEZ; LENT, 1992; STEVENS; OLIVÁREZ; HAMMAN, 2006; USHER; PAJARES, 2006, 2008).

Assim, a autoeficácia, para Bandura (1977), está alinhada à convicção do indivíduo em executar algo. Se a autoeficácia for positiva, há grandes chances de o desempenho ser bem-sucedido, mas, caso seja negativa, há probabilidade de haver reflexos negativos. Nunes e Noronha (2008) apontam que a autoeficácia confirma a tese de que uma pessoa se envolve nas atividades nas quais percebe conseguir ter um bom desempenho.

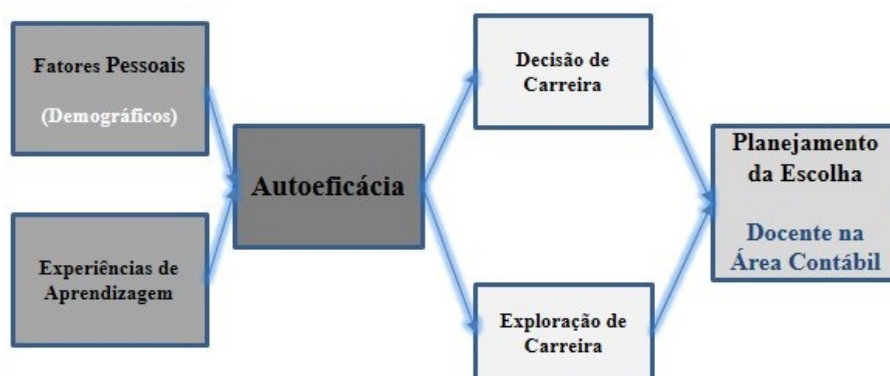
A avaliação da autoeficácia geral é mensurada por algumas escalas propostas na literatura, uma delas é Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP), que foi elaborada na Alemanha por Jerusalem e Schwarzer (1979), na década de 1970, e era composta por 20 itens. Anos mais tarde, Schwarzer e Jerusalem (1995) reduziram a escala em 10 itens e a traduziram para outras línguas. A escala é reconhecida mundialmente e tem sua relevância ao apresentar resultados positivos na análise fatorial exploratória confirmatória. Scholz et al. (2002) apresentam que a EAGP tem características semelhantes em diversos países e pode ser considerada significativa em diversas culturas.

No Brasil, a escala é discutida por Teixeira (2002) que, em seu estudo, uniu itens da literatura e criou o modelo para avaliar a autoeficácia profissional. O modelo foi validado e é composto por 10 itens que avaliam a percepção do indivíduo acerca da sua profissão (BARDAGI; BOFF, 2010; TEIXERIA; DIAS, 2005). A presente tese utiliza tal instrumento para medir a autoeficácia profissional dos docentes em Ciências Contábeis. Nesse sentido, propõe-se a seguinte hipótese:

H1: A percepção de autoeficácia influencia positivamente o planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade.

Assim, com base no modelo da TSCC proposto por Lent, Brown e Hackett (1994), um modelo é proposto para o presente estudo. Nesse modelo, são consideradas as variáveis até então discutidas e que culminam no planejamento de escolha da carreira, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Modelo proposto para a TSCC docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao ressaltar que fatores demográficos e acadêmicos apresentam relação com a autoeficácia, o próximo tópico discute quais são as variáveis apresentadas pela literatura.

2.2.2 Fatores pessoais

O primeiro construto apresentado nesta teoria é a ‘interação pessoa e ambiente’. Lent, Brown e Hackett (2002) consideram que o homem é o resultado do ambiente em que vive, tendo esse ambiente influência direta no comportamento humano. Teixeira (2008, p. 12) reforça que tal construto é composto por “variáveis de natureza pessoal (sexo, raça, saúde) e situacional (família, escola, cultura)”. Para este estudo, selecionaram-se as seguintes variáveis demográficas: sexo, idade e tempo de carreira.

Trabalhos já realizados apontam que há diferença significativa entre as características demográficas e pessoais quando o indivíduo faz uma escolha. Pajares e Hobbes (2005), buscaram examinar a influência das quatro fontes nas crenças de autoeficácia para escrita, com 1256 alunos do ensino fundamental, dos Estados Unidos. Os achados asseveraram o que é discutido na teoria de autoeficácia, sendo que a fonte experiência pessoal relacionada ao sucesso, apresentou diferença significativa para gênero e nível escolar.

Williams e Betz (1994) ao aplicarem escala de autoeficácia ocupacional em tarefas para 270 estudantes universitários, identificaram diferenças significativas de gênero, sendo que homens apresentaram maior autoeficácia. Já Betz (2001) ao estudar alunos de ensino básico, encontrou diferença significativa positiva entre sexo ao utilizar o constructo autoeficácia no contexto escolar. Pajares e Olaz (2008) foram além ao apresentarem que o

ambiente em que o indivíduo vive influencia na sua escolha, salientando que persuasores da vida de um indivíduo são fatores relevantes para a formação de crenças de eficácia.

Assim, a hipótese proposta é:

H2(a): Existe diferença entre grupos para variáveis demográficas (sexo, idade e tempo de docência) com relação a percepção da autoeficácia.

2.2.3 Experiências de aprendizagem

O segundo construto proposto pela TSCC, denominado ‘experiência de aprendizagem’, influencia a autoeficácia e as expectativas de resultados. Para Pajares e Olaz (2008), os indivíduos, ao executarem as atividades, analisam os resultados e criam crenças de que podem ou não realizar outras tarefas semelhantes. Lent et al. (2002) argumentam que experiências anteriores de aprendizagem auxiliam na formação de crenças de autoeficácia.

Por sua vez, Bandura (2005) pondera que existem também as experiências por observação. Nesses casos, o indivíduo observa os sucessos e fracassos de pessoas próximas e, com base nelas, toma suas decisões. O estudo de Teixeira (2009), ao analisar a formação de interesse de jovens, identificou que a experiência de aprendizagem se mostrou um fator preditivo da escolha dos estudantes. Nesta tese, as experiências de aprendizagem consideradas são: participações em programas de iniciação científica (IC), em programa de educação tutorial, monitoria, estágio, intercâmbio, eventos científicos e empresa júnior. Assim, propõe-se a seguinte hipótese:

H2(b): Experiências acadêmicas (monitoria, estágio, empresa júnior, iniciação científica, extensão, trabalho no campo, apresentação de trabalho, participação em eventos e organização de eventos) estão relacionadas à percepção da autoeficácia.

Savickas (1999) argumenta que experiências de aprendizagem dão origem aos interesses dos indivíduos. Silveira, Ensslin e Valmorbidia (2012), ao analisarem os alunos de graduação em Ciências Contábeis, identificaram que o contato com pesquisas acadêmicas durante o curso influencia na escolha dos discentes por continuar na carreira acadêmica. Santos e Leal (2014) encontraram resultado similar na pesquisa que realizaram para identificar quais os fatores que motivam os alunos a participarem de iniciação científica no curso de Ciências Contábeis de uma IES de Minas Gerais e também identificaram que a

experiência com o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas durante a graduação influencia os alunos a seguirem a carreira acadêmica.

Para Silva e Teixeira (2013), as experiências nos estágios profissionais contribuem para o desenvolvimento de interesse do graduando por determinada profissão. Os autores complementam que as experiências acadêmicas corroboram para o planejamento da carreira e, conseqüentemente, para a escolha profissional (SILVA; TEIXEIRA, 2013). Ourique (2010) ao analisar autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários, tiveram resultados positivos de autoeficácia e alunos que realizaram atividades de pesquisa e iniciação científica, sendo que estes discentes obtiveram escores mais elevados em realização e identidade de carreira, sendo que o grupo que participou de extensão apresentou médias maiores em exploração e planejamento de carreira.

No próximo tópico, são apresentadas as definições de planejamento de carreira.

2.2.4 Planejamento de carreira

McIlveen (2009) compreende que planejar o futuro profissional é uma atividade corriqueira na vida e um processo contínuo. Zikic e Klehe (2006) definem ‘planejamento de carreira’ como o delineamento que o indivíduo faz do seu futuro em relação à sua vida profissional e às metas a serem cumpridas. Ademais, o planejamento de carreira é essencial para que o profissional faça uma “transição bem sucedida da universidade para o mercado de trabalho, bem como para o desenvolvimento profissional satisfatório” (OURIQUE, 2010, p. 17).

Carson e Bedeian (1994) argumentam que plano de carreira é a maestria individual de estabelecer metas futuras de carreira. Greenhaus, Callanan e Kaplan (1995) complementam que o planejamento de carreira é o esboço que o indivíduo faz do seu amanhã quanto aos objetivos, planos, metas profissionais e como alcançá-los. Por sua vez, McIlveen (2009) afirma que o planejamento de carreira é relacionado com o desenvolvimento de carreira, que é o procedimento pelo qual o indivíduo organiza, durante o seu ciclo de vida, o aspecto profissional, familiar e social.

Já Ourique (2010, p. 9) atenta para o fato de que planejamento de carreira se relaciona com desenvolvimento vocacional (também chamado de desenvolvimento profissional ou de carreira), uma vez que esse “pode ser considerado como um campo mais abrangente, que envolve a compreensão dos diversos aspectos da vida profissional do indivíduo”. A Teoria Desenvolvimento Vocacional foi proposta por Donald Super e colaboradores e é considerada

uma das principais teorias da área (OLIVEIRA; MELO-SILVA; COLETA, 2012; OURIQUE, 2010).

Essa teoria pressupõe que a carreira profissional de uma pessoa se desenvolve durante todo o ciclo e espaço de vida dela em vez de ser determinada por um momento da vida (SUPER, 1980). A teoria original aponta que o desenvolvimento vocacional ocorre em cinco estágios: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e aposentadoria, porém, Ourique (2010) afirma que, nas atuais circunstâncias, o profissional não evolui na profissão de modo linear, sendo necessário que ele se adapte a uma carreira não tão previsível e estável.

Ainda de acordo com Ourique (2010), o planejamento de carreira é um processo particular pertencente ao grande escopo que é o desenvolvimento vocacional. Pelo fato de a literatura não ser clara quanto à definição de planejamento de carreira (OURIQUE, 2010), a presente tese tem como suporte os componentes: ‘decisão de carreira’ e ‘exploração vocacional’. Teixeira (2010) afirma que a junção desses dois componentes é um indicador de planejamento de carreira.

Greenhaus, Callanan e Kaplan (1995) apontam que, na decisão acerca da carreira, as metas são estabelecidas claramente, o que é fundamental para a definição do planejamento, uma vez que essas metas norteiam o comportamento do profissional. Para Ourique (2010, p. 11), “o estabelecimento de metas é um aspecto essencial à noção de planejamento de carreira, e consiste em ter objetivos claros do que se pretende alcançar ou realizar no futuro”. McIlveen (2009) argumenta que não basta ter metas, mas o indivíduo também precisa explorar a profissão a ser seguida.

O segundo componente utilizado nesta pesquisa é a exploração vocacional que tem sido discutida por alguns pesquisadores, tais como, Blustein (1992) e Creed, Patton e Prideaux (2007). Blustein (1992) define exploração vocacional como a investigação do mundo do trabalho e das características pessoais do indivíduo. Taveira (2001) discorre que exploração é um processo de reflexão pelo qual a pessoa analisa experiências passadas e planeja o futuro, investigando o ambiente e suas oportunidades.

Ourique e Teixeira (2012) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era avaliar as relações da personalidade e da autoeficácia profissional com o comportamento de planejamento de carreira de universitários. Na pesquisa, foi utilizado o instrumento de Teixeira (2010), ‘Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários’. No que tange ao planejamento de carreira, os autores utilizaram os componentes ‘decisão de carreira’ e a ‘exploração vocacional’, comprovando que essas variáveis representam o planejamento de

carreira. Os autores ainda comprovaram, por meio de testes de correlação, que a autoeficácia profissional é diretamente correlacionada com o planejamento de carreira.

Assim, propõem-se as seguintes hipóteses:

H3: O planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade influencia positivamente a percepção de realização profissional.

H4(a): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator decisão de carreira.

H4(b): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator exploração de carreira.

Na pesquisa de Araújo et al. (2017), que analisou professores aposentados do curso de Ciências Contábeis de uma IES do interior de Minas Gerais, foi identificado que esses professores foram convidados para serem docentes, não tendo eles, então, planejado o exercício da profissão com antecedência.

Já Kayalar e Özmutaf (2009) realizaram uma pesquisa em duas universidades (Suleyman Demirel e Ege), com intuito de investigar a relação entre planejamento de carreira individual e satisfação no emprego para trabalhadores universitários (docentes) e os técnicos administrativos. Os resultados apontam que quando o professor universitário tem um planejamento individual de carreira, sua satisfação no trabalho é maior, o que impacta em outras variáveis como maior produtividade e motivação.

Abele e Wiese (2008) estudaram estratégias gerais de autogestão de carreira em relação a planejamento e satisfação profissional em uma amostra de 1185 profissionais, identificaram que quando os indivíduos possuem metas de carreira e planos bem definidos, e possuem estratégias para alcançá-los, possuem maior satisfação na carreira.

Martinelli e Sassi (2010) investigaram as relações entre a motivação e as crenças de autoeficácia em estudantes do ensino fundamental, 141 crianças entre 8 a 11 anos de idade, do ensino básico de uma escola da rede pública do estado de São Paulo. Os achados identificam que a autoeficácia interfere diretamente na motivação de estar realizando algo, sendo que o grupo com melhor percepção de autoeficácia também obteve pontuação mais alta na escala de motivação intrínseca. Neves e Faria (2009) encontraram ao realizarem uma revisão teórica que a autoeficácia mostra-se influente na realização, principalmente no ambiente escolar.

Assim, o próximo tópico discorre sobre a realização profissional, tendo como base o modelo proposto por Oliveira-Silva (2015).

2.3 Realização profissional

O sucesso profissional tem sido significativamente discutido na atualidade. Hoekstra (2011) aponta que o indivíduo passou a ser responsável por gerenciar sua carreira e, conseqüentemente, pelo seu êxito. As carreiras ficaram mais complexas e gerenciá-las tornou-se um fator relevante para os profissionais serem bem-sucedidos (ARNOLD, 2001).

Oliveira-Silva (2015) relata que tal realização profissional reflete diretamente no atendimento das necessidades básicas das pessoas em relação ao trabalho, estando ela relacionada com as crenças do indivíduo sobre sua carreira e as metas inicialmente estabelecidas. A realização na profissão é uma avaliação do *status* de carreira da pessoa, ou seja, uma avaliação que mede se as metas de carreira foram alcançadas, de forma que tal *status* pode ser alterado conforme os eventos que ocorrem ao longo da vida (OLIVEIRA-SILVA, 2015).

Oliveira-Silva (2015) reforça a realização profissional como a concepção pessoal do indivíduo de ter conquistado suas metas de carreira ou a percepção de que irá alcançá-las. Os autores complementam que a realização profissional é composta por dois fatores: a relevância *versus* o alcance das metas de carreira e a observação do progresso em direção às metas. Importante esclarecer eu a presente tese fez uso apenas do primeiro fator por se tratar de um estudo transversal.

Oliveira-Silva (2015) criou um modelo de medida da Realização profissional, a ERP, que foi testada em dois estudos, um de análise fatorial exploratória e outro de análise fatorial confirmatória e modelagem por equações estruturais (OLIVEIRA-SILVA, 2015). O fator que aborda a relevância *versus* o alcance das metas na ERP teve como base a teoria de valores humanos de Schwartz et al. (2012), considerando que o conteúdo de metas é formado por 10 valores pessoais: autodeterminação, estimulação, hedonismo, realização, poder, segurança, conformidade, tradição, benevolência e universalismo.

Ainda, Oliveira-Silva (2015), com base em Schwartz et al. (2012), argumentam que tais valores são ligados entre si, o que define que indivíduos podem demonstrar grande prioridade para determinados tipos de motivação, e baixa prioridade para tipos opostos. Tais valores motivacionais podem ser agrupados em dimensões como: autopromoção *versus* autotranscendência e abertura à mudança *versus* conservação.

A autopromoção pode ser compreendida como os valores de realização pessoal e poder, buscando o indivíduo o seu próprio sucesso (SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ et al. 2012). Já a autotranscendência tem valores universais e igualitários e se pensa no próximo

(SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ et al. 2012). Nota-se, assim, que as duas dimensões apresentam sentimentos opostos. No outro agrupamento, entende-se que abertura à mudança é formada por valores de autodeterminação e estímulos por novas experiências e independência. Na conservação, existem valores de segurança, proteção e estabilidade pessoal (SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ et al. 2012).

A presente tese utiliza o modelo da ERP para medir a realização profissional. A base teórica construída por Oliveira-Silva (2015, p. 8) apresenta que “a realização profissional pode ser definida como a percepção de se ter alcançado as metas de carreira mais importantes, ou a avaliação positiva de que se está no caminho certo para alcançar tais metas”. Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010) afirmam que as metas são como os resultados que o indivíduo espera atingir na sua carreira. Assim, “compreende-se que as metas de carreira são compostas, em última instância, pelos valores pessoais, assim como ‘o caminho certo’ se refere à avaliação subjetiva que as pessoas fazem de seu progresso na carreira” (OLIVEIRA-SILVA, 2015, p. 10).

A realização profissional tem como primeira dimensão a importância das metas *versus* o alcance de metas. A importância das metas, traduzida pelo conteúdo de metas, tem como base teórica Schwartz (1992) e Schwartz et al. (2012). Schwartz (2012) é bastante conhecido na área e seu estudo tem grande aceitação no mundo, sendo esse estudo descrito por Greenhaus, Callanan e Godshalk (2010) como a base teórica que auxilia no entendimento do que os indivíduos buscam em uma carreira. Em relação ao alcance das metas, Elliott e Dweck (1983) asseveram que os indivíduos têm metas, as quais determinam a forma com que ele analisa e executa um determinado comportamento. Essa teoria pode ser definida por ações (crenças, pensamentos, emoções etc.) que levam o indivíduo a realizar algo (AMES, 1992).

A segunda dimensão da realização profissional é a análise da progressão das metas de carreira, que pode ser compreendida como o nível de satisfação pessoal do indivíduo em relação ao progresso em direção às metas propostas para sua carreira (OLIVEIRA-SILVA, 2015). A teoria base dessa dimensão é a do controle de Carver e Scheier (1982), que tem o objetivo de elucidar as atitudes que norteiam o processo de busca do alcance metas, sendo uma busca de desempenho para atingir algo.

Oliveira-Silva (2015) evidenciam a relevância de se utilizar o modelo em trabalhos no âmbito de realização profissional, principalmente, no contexto brasileiro, devido à escassez de pesquisas que utilizam a teoria apresentada.

Ourique e Teixeira (2012), em seu estudo sobre as relações da personalidade e da autoeficácia profissional com o comportamento de planejamento de carreira de universitários,

comprovaram, por meio de testes estatísticos, que a realização foi o fator mais significativo para a predição do planejamento de carreira e também um preditivo significativo das variáveis exploração e decisão de carreira. As hipóteses que fundamentam tais premissas são:

H5(a): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autopromoção.

H5(b): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autotranscedência.

H5(c): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator abertura à mudança.

H5(d): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator conservação.

Importante ressaltar que pesquisadores estão interessados em conhecer o planejamento e a realização na carreira docente, uma vez que essa carreira é considerada de prestígio e, nas últimas décadas, tem passado por problemas quanto à desvalorização do corpo docente, falta de incentivo e baixa remuneração (KOZELSKI, 2014). O estudo de Silva e Carlotto (2003) é um exemplo de pesquisa sobre o tema, uma vez que eles realizaram um trabalho sobre a Síndrome de Burnout com docentes de instituições da rede pública. Os resultados evidenciaram que, quanto mais os docentes se envolvem no trabalho, menor é a realização deles nesse ambiente (SILVA; CARLOTTO, 2003).

Lapo e Bueno (2003) também pesquisaram sobre o tema. Os autores analisaram o abandono do magistério por parte dos docentes e identificaram que a baixa remuneração, a desqualificação da profissão e a insatisfação com o trabalho são fatores que impulsionam sua saída da carreira. Por sua vez, Correia, Gomes e Moreira (2010) analisaram a experiência de estresse, de Burnout, de comprometimento organizacional e de satisfação/realização de 94 professores do ensino básico da cidade de Braga, em Portugal, e identificaram que os docentes mais novos apresentaram menor realização profissional.

Considerando a problemática proposta para este estudo, a Figura 4 apresenta o modelo completo adotado.

Figura 4 - Modelo da tese



Fonte: Elaborado pela autora.

A relevância de se estudar a TSCC e a realização profissional na área contábil se deve à ausência de estudos que contemplem o tema, principalmente, no âmbito nacional. Schoenfeld, Segal e Borgia (2017), ao realizar um estudo na Austrália, com discentes do curso de Ciências Contábeis, identificaram que a TSCC é adequada para medir a escolha profissional, sendo o modelo explicativo para a área contábil envolvendo estudantes.

O próximo tópico apresenta a metodologia utilizada na presente pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Classificação da pesquisa

A classificação da pesquisa, quanto aos objetivos, é descritiva. Gil (2014, p. 44) afirma que “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Koh e Owen (2000) argumentam que a pesquisa descritiva é um estudo de *status* muito utilizado em pesquisas da educação e ciências comportamentais e se constitui na investigação com métodos variados, como entrevistas e questionários, em estudos longitudinais e transversais.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa se caracteriza como quantitativa. Esse tipo de pesquisa se utiliza de métodos estatísticos para o tratamento dos dados (RICHARDSON, 2011). Williams (2007, p. 66) apresenta que a “pesquisa quantitativa começa com uma declaração de problema e envolve a formação de hipóteses, revisão da literatura e análise quantitativa de dados”. Já Richardson (2011) argumenta que tal pesquisa é benéfica pela confiabilidade dos dados, uma vez que enriquece a pesquisa. Em específico, esta tese identificou professores do curso de Ciências Contábeis de IES federais e estaduais do Brasil e realizou um levantamento quanto à escolha da carreira e à realização profissional para fins de comparação. Para Gall, Gall e Borg (2007), a pesquisa quantitativa é considerada semelhante à pesquisa positiva, o que reforça o paradigma epistemológico desta pesquisa.

A coleta de dados foi realizada por meio de um levantamento, tipo *survey*. Gil (2002) define esse tipo de pesquisa como aquela que interroga um grupo de pessoas, de forma direta, com o objetivo de identificar informações para responder o problema pesquisado. Mathers, Fox e Hunn (2007) argumentam que esse tipo de pesquisa tenta descrever a realidade, pois ela é utilizada para coletar informações sobre atitudes e comportamentos.

3.2 Paradigma de pesquisa

Para Volpato (2013), o objetivo do cientista é descobrir coisas novas e, para tanto, precisa responder a perguntas, oferecendo solução à problemática existente. Assim, a pergunta desta pesquisa é: Qual a influência da autoeficácia no planejamento de escolha da carreira docente na área contábil? E quanto esse planejamento afeta na realização profissional?

A epistemologia de uma pesquisa científica visa a apresentar pressupostos de que a mesma é a criação de uma contribuição nova para o paradigma científico (VOLPATO, 2013). Na literatura atual, não há discussão sobre a TSCC e a realização na área contábil, quanto aos docentes, o que assegura que esta pesquisa traz uma contribuição para a comunidade científica.

Importante mencionar que o enfoque epistemológico desta pesquisa se insere na abordagem empirista-positivista. Segundo Triviños (2007, p. 34), um dos princípios básicos dessa abordagem é “a busca da explicação dos fenômenos através das relações dos mesmos e a exaltação da observação dos fatos”. Essa abordagem toma a postura de não se interessar com os fatores determinantes dos fenômenos, mas, sim, em como se processam as relações entre os fatos, sendo importante que, no problema, esteja explícita a relação entre fenômenos (TRIVIÑOS, 2007). Nessa abordagem, a busca pelo “porquê” das coisas cai em detrimento de solucionar “como” as coisas acontecem.

Para a epistemologia empirista-positivista é necessário primeiramente de uma teoria, e posteriormente criar um modelo matemático (MARTINS, 2012). Nesta tese, as teorias relacionadas a escolha de carreira escolhidas foram a TSCC (LENT; BROWN; HACKETT, 1994), o planejamento de carreira e seus componentes ‘decisão de carreira’ e a ‘exploração vocacional’ (ROGERS; CREED; GLENDON, 2008; LOUNSBURY et al., 2005) e a realização profissional (OLIVEIRA-SILVA, 2015). A utilização destas teorias se justifica pelas relações já propostas na literatura, que apresentaram reflexos positivos em uma determinada amostra.

A base epistemológica utilizada nesta pesquisa também depende da utilização de um modelo matemático, que deve ser testado e analisado em determinada amostra, necessitando de coleta de dados (MARTINS, 2012). A amostra escolhida para provar as relações da TSCC, do planejamento de carreira e da realização profissional foi docentes do curso de Ciências Contábeis que ministram aulas em instituições federais e estaduais de todo o Brasil.

Martins (2012) apresenta que na epistemologia do positivismo o pesquisador cria um modelo quantitativo, e faz análises dos resultados de maneira neutra. Amboni et al. (2017) complementam que tal pesquisa visa testar construtos encontrados na literatura, entendendo suas causas e efeitos. Assim, justifica-se o uso dos procedimentos quantitativos e a utilização da Modelagem de Equações Estruturais, para testar as hipóteses criadas conforme a literatura. Vale ressaltar que os dados foram verificados em conjunto, sem qualquer valor pessoal na análise.

A próxima sessão apresenta os detalhamentos da amostra da pesquisa.

3.3 População e amostra da pesquisa

Para a coleta de dados, foi organizado um banco de dados com informações coletadas da Plataforma e-MEC, que é um *site* do MEC que informa a situação de todos os cursos e instituições de ensino cadastrados no país, tais como, reconhecimento, regularização e nota no Enade. No campo de busca avançada do *site*, procurou-se por instituições públicas que ofertam o curso de Ciências Contábeis, tendo sido possível identificar 135 cursos na área em IES federais e estaduais (ativos e presenciais). As instituições que não faziam parte desse escopo foram excluídas. Assim, a população desta pesquisa é composta por todos os docentes lotados nos cursos de Ciências Contábeis identificados por meio da busca. A justificativa para tal escolha dos docentes vinculados às instituições públicas refere-se que em sua maioria possuem somente a profissão docente, o que dá suporte para o uso da TSCC, e responde a Realização profissional de uma única profissão.

Em um segundo momento da coleta de dados, o *site* de cada curso informado na planilha do e-MEC foi visitado com o intuito de identificar o corpo docente e endereço eletrônico de cada professor. O banco de dados foi composto pelo nome da instituição, nome do docente e respectivo endereço eletrônico de correspondência. Assim, foi possível identificar 1.456 contatos de docentes vinculados aos cursos de Ciências Contábeis, os quais foram considerados a população do presente estudo. Considerando-se os retornos, a amostra da pesquisa corresponde a 542 docentes que responderam à pesquisa.

O instrumento de coleta de dados foi armazenado na plataforma Google Docs, de cunho anônimo e facultativo aos participantes. Antes de enviar o instrumento de coleta de dados da pesquisa ao banco de dados, foi realizado um pré-teste. Para Gil (2014), o pré-teste tem o objetivo de testar o questionário a fim de constatar se o mesmo está livre de falhas na sua compreensão. Para tanto, a pesquisa foi enviada, inicialmente, para 10 professores experientes na área, os quais auxiliaram tanto na compressão do texto, quanto no layout do instrumento, assim como foram sugeridas melhorias. Após a revisão do instrumento de coleta de dados, procedeu-se ao envio de uma mensagem eletrônica para toda a população selecionada para o estudo.

3.4 Coleta de dados

O instrumento de coleta de dados para esta tese foi constituído de um questionário que captou o quanto fatores individuais e acadêmicos afetam o planejamento de escolha da

carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional dos docentes que participaram da pesquisa. De acordo com Richardson (2011, p. 189), “os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

O questionário foi estruturado em quatro partes:

1) caracterização dos respondentes: sexo, idade, estado civil, cor da pele, formação acadêmica, titulação, tempo na docência e tipo de vínculo empregatício;

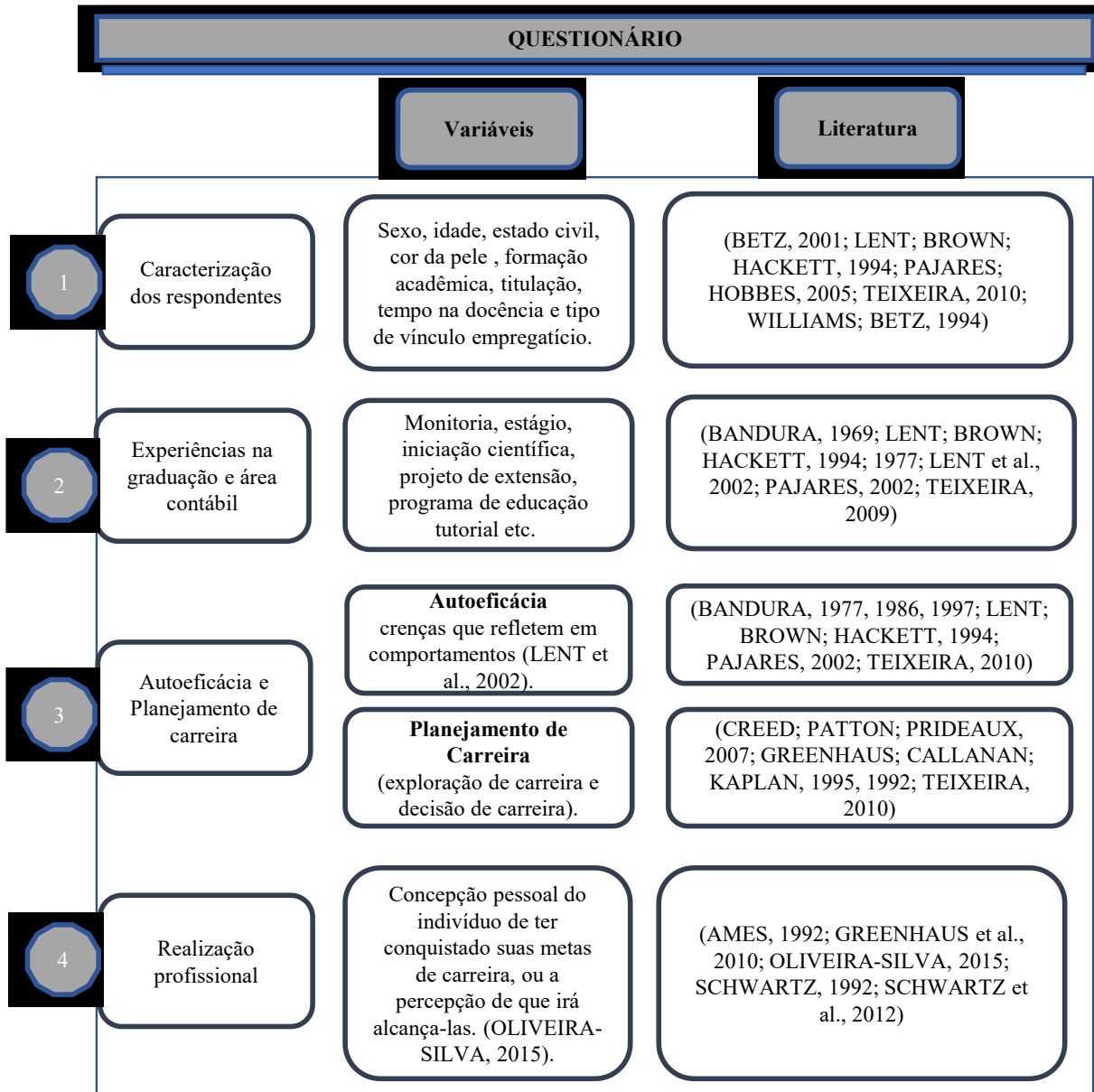
2) experiências na graduação e na área contábil por meio de participação em atividades acadêmicas como: monitoria, estágio, iniciação científica, projeto de extensão, programa de educação tutorial etc. Essa etapa buscou captar quais atividades o respondente realizou na graduação e que puderam ter influenciado na sua escolha da carreira, tendo sido a escala de zero a 10, de modo que zero representa que o docente não realizou tal atividade. Com números próximos a zero, pouca influência, e com números próximos de 10, muita influência;

3) autoeficácia e planejamento de carreira: questionário proposto por Teixeira (2010) com base nas teorias de Bandura (1969) e de Lent, Brown e Hackett (1994), que visa medir a percepção geral de autoeficácia dos docentes do curso de Ciências Contábeis quanto à escolha da profissão e o quanto eles planejaram escolher a profissão. O instrumento apresenta 26 questões de medida para avaliação da autoeficácia e do planejamento de carreira. A escala utilizada foi a Likert, de um a cinco pontos, sendo: 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente; e

4) realização profissional: utilizou a primeira parte do questionário proposto por Oliveira-Silva (2015) que identifica o que o profissional considera importante alcançar na sua carreira. O instrumento apresenta 16 questões relacionadas com a importância das metas e o quanto elas foram alcançadas. A escala de alcance tinha respostas de um a cinco, indo de nada importante a extremamente importante. Já a escala de alcance tinha números de zero a quatro, em que zero corresponde a nenhum alcance e quatro representa alcance total. O instrumento foi testado e validado por Oliveira-Silva (2015) por meio da análise fatorial exploratória e análise fatorial confirmatória. Para a presente tese o modelo foi validado pela análise fatorial confirmatória (AFC).

Importante ressaltar que os instrumentos relacionados a autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional foram adaptados textualmente para a compreensão das variáveis pelos docentes, amostra da pesquisa. A Figura 5 traz um resumo do instrumento apresentado no Apêndice A.

Figura 5 - Resumo do questionário da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que o projeto desta tese foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) para sua aprovação e continuidade da pesquisa. O comitê, após uma análise, aprovou o projeto e o mesmo foi executado. O comprovante de aceite está no Anexo B.

O período de coleta de dados compreendeu o período de 19 de novembro de 2017 a 2 de fevereiro de 2018. Durante esse período, foram feitos três apelos diferentes aos docentes encontrados no banco de dados, reforçando o pedido de resposta. A próxima sessão apresenta como foi realizada a análise dos dados encontrados.

3.5 Técnica para análise de dados

Os fatores pessoais e acadêmicos foram analisados com relação a autoeficácia. Para fatores pessoais a intenção foi verificar se existe diferença entre grupos de respondentes no que se refere as variáveis gênero, idade e tempo de docência. Para tal foi necessário categorizar as variáveis em grupos e testar normalidade dos dados. Uma vez que os dados não apresentaram normalidade para realizar a comparação dos grupos, utilizou-se de testes não paramétricos, sendo os mais utilizados Mann-Whitney (comparar dois grupos) e Kruskal-Wallis (comparação de dois ou mais grupos), por meio do software R.

Já para fatores acadêmicos (monitoria, estágio, empresa júnior, iniciação científica, extensão, trabalho no campo, apresentação de trabalho, participação em eventos e organização de eventos) aplicou-se a correlação. O propósito foi avaliar o grau de associação entre as variáveis (fatores acadêmicos) e a autoeficácia. Segundo Gujarati e Porter (2011), o objetivo principal da correlação é medir a força ou o grau de associação linear entre duas variáveis, tal medida é expressa pelo coeficiente de correlação. Para tal finalidade foi utilizado o teste de correlação de *pearson*. O Quadro 1 apresenta um resumo dos testes utilizados.

Quadro 1 - Matriz de amarração variáveis demográficas e experiências anteriores

Objetivos	Hipóteses	Escala	Técnicas de Análise
Verificar se existe diferença entre os grupos para variáveis demográficas (sexo, idade e tempo de docência) com relação a percepção da autoeficácia	H2(a): Existe diferença entre grupos para variáveis demográficas (sexo, idade e tempo de docência) com relação a percepção da autoeficácia.	Betz (2001) Lent, Brown e Hackett, (1994) Pajares e Hobbes (2005) Teixeira (2010) Williams e Betz (1994)	Teste de comparação entre grupos
Verificar o grau de associação dos fatores acadêmicos (monitoria, PET, iniciação científica, entre outras) na percepção da autoeficácia	H2(b): Experiências acadêmicas (monitoria, estágio, empresa júnior, iniciação científica, extensão, trabalho no campo, apresentação de trabalho, participação em eventos e organização de eventos) estão relacionadas à percepção da autoeficácia.	Bandura (1969, 1977) Lent, Brown e Hackett (1994) Lent et al. (2002) Pajares (2002) Teixeira (2009)	Teste de correlação de <i>pearson</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Para os construtos autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional aplicou-se a Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equations Modeling - SEM*) para identificar os antecedentes e consequentes da realização profissional. De acordo com Klem (1995) a SEM seria como uma extensão da regressão múltipla, considerando-se que, na

aplicação da regressão, o pesquisador está interessado em prever uma única variável dependente, enquanto, na SEM, pode haver mais de uma variável dependente.

Importante destacar que na aplicação da SEM, foi realizada a AFC para validar os construtos pesquisados (autoeficácia e planejamento de carreira) e modelo (escala) proposto por Oliveira-Silva (2015) para a realização profissional na amostra sugerida.

Klem (1995) afirma que dois principais resultados podem ser esperados de uma análise com a aplicação da SEM. O primeiro seria uma estimativa da magnitude dos efeitos estabelecidos entre variáveis, condicionando essas estimativas sempre ao fato de o modelo especificado (diagrama) estar correto. Segundo, é possível testar se o modelo é consistente com os dados observados. Sendo os dados e o modelo consistentes, pode-se dizer que esse modelo é plausível, ou seja, pode-se afirmar a confirmação do mesmo.

Para conduzir as análises estatísticas exigidas pelas técnicas de análise de dados escolhidas, foi empregado o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e o software *Analysis of Moment Structures* (AMOS), ambos na versão 20.0. Também foi utilizado o software Excel 2013 para lidar com algumas análises e empreender operações aritméticas.

Na sequência, tem-se a matriz de amarração deste estudo que será utilizada como base para aplicação dos testes propostos.

3.6 Matriz de amarração

O Quadro 2 apresenta a matriz de amarração que busca, ao mesmo tempo, relacionar e justificar as escolhas das hipóteses, as escalas e as técnicas de análise, considerando-se os objetivos do presente estudo.

Quadro 2 - Matriz de amarração

Objetivos	Hipóteses	Escala	Técnicas de Análise
Analisar a influência da percepção de autoeficácia no planejamento de carreira geral.	H1: A percepção de autoeficácia influencia positivamente o planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade.	Teixeira (2002) - autoeficácia profissional Teixeira (2010) - 'decisão de carreira' e 'exploração vocacional' Bandura, (1977, 1986, 1997) Lent, Brown e Hackett (1994) Pajares (2002) Teixeira (2010)	Modelagem de Equações Estruturais

Analisar a influência do planejamento de carreira na realização profissional.	H3: O planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade influencia positivamente a percepção de realização profissional.	Teixeira (2010) - ‘decisão de carreira’ e ‘exploração vocacional’ Oliveira-Silva (2015) - Realização profissional Greenhaus, Callanan e Kaplan (1995) Teixeira (2010)	Modelagem de Equações Estruturais
Analisar a influência dos fatores decisão de carreira e exploração de carreira na percepção do planejamento de escolha da carreira.	H4(a): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator decisão de carreira. H4(b): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator exploração de carreira.	Teixeira (2010) - ‘decisão de carreira’ e ‘exploração vocacional’ Creed, Patton e Prideaux (2007) Greenhaus, Callanan e Kaplan (1995) Teixeira (2010)	Modelagem de Equações Estruturais
Analisar a influência dos fatores autopromoção, autotranscendência, abertura a mudança e conservação na percepção do construto na realização profissional.	H5(a): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autopromoção. H5(b): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autotranscendência. H5(c): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator abertura à mudança. H5(d): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator conservação.	Oliveira-Silva (2015) - Realização profissional Ames (1992) Greenhaus et al. (2010) Oliveira-Silva (2015) Schwartz (1992) Schwartz et al. (2012)	Modelagem de Equações Estruturais

Fonte: Elaborado pela autora.

3.7 Pressupostos para as análises estatísticas multivariadas

Como se utilizou de técnicas estatísticas multivariadas, é necessário observar alguns pressupostos em relação aos dados coletados, segundo Hair Jr. et al. (2009): normalidade, linearidade e colinearidade.

De acordo com os autores, a normalidade ocorre quando a distribuição dos dados configura-se conforme uma distribuição normal. Para classificar se uma amostra coletada é oriunda de uma população a qual apresenta normalidade univariada, recomenda-se que sejam analisadas as medidas de assimetria e curtose da amostra (HAIR JR. et al., 2009; KLINE, 2011). Os autores explicam que, para se apontar a normalidade, a assimetria deve ser menor do que três e a curtose menor do que oito. Ao se analisar esses aspectos, foi possível constatar

a normalidade dos dados desta amostra que está demonstrada no Apêndice B (Assimetria e Curtose).

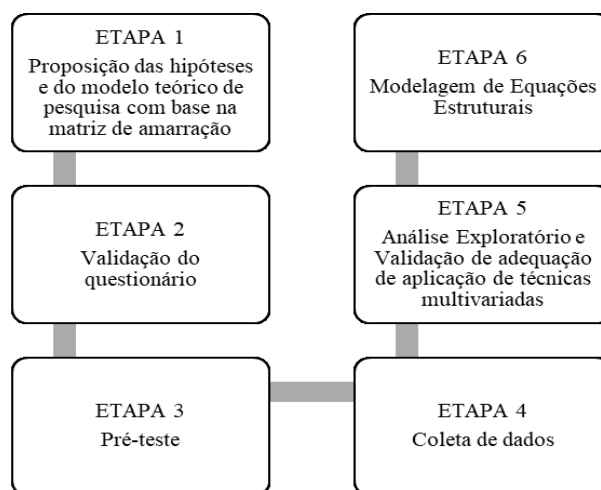
Para se avaliar a linearidade das variáveis do modelo, utilizaram-se os gráficos de *scatterplot*, conforme Kline (2011). Devido ao grande número de variáveis, utilizaram-se pares de modo aleatório (FAGUNDES, 2013; SANTANA, 2009). Os resultados apontaram para a linearidade do modelo Apêndice C (*Scatterplot*).

A colinearidade analisa, segundo Hair Jr. et al. (2009), a relação existente entre duas variáveis distintas. Os autores apontam que para haver correlação, os indicadores dos construtos selecionados devem apresentar valores de correlação (*pearson*) abaixo de 0,90. Esse pressuposto também foi aceito para os dados desta amostra que são destacados no Apêndice D (Matriz de Correlação). Assim sendo, é possível dar continuidade com o processo o tratamento dos dados.

3.8 Etapas da pesquisa

Esta pesquisa foi dividida em seis etapas distintas, como apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Etapas de validação da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Na primeira foram propostas as hipóteses e o modelo teórico do estudo. Na segunda etapa foi realizada a validação do questionário com um pré-teste passado à 10 professores. A coleta de dados compreende a terceira etapa da pesquisa, para uma posterior análise dos mesmos. A quinta etapa consistiu em testes dos dados para adequação de aplicação de

técnicas multivariadas. A sexta etapa utilizando-se da técnica de modelagem de equações estruturais para validação dos modelos propostos neste estudo.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentam-se, inicialmente, as características da amostra, sendo expostos os principais dados referentes aos respondentes. No segundo item, apresentam-se as estatísticas descritivas dos indicadores e construtos estudados. Em seguida, analisa-se a validade e a confiabilidade dos construtos do modelo proposto, considerando-se a validade convergente e a discriminante. E por fim, os resultados do estudo.

4.1 Características da amostra

A caracterização do perfil dos respondentes desta pesquisa se faz importante, uma vez que estudos anteriores sobre o assunto abordaram públicos distintos do apresentado nesta tese. A amostra foi composta por 542 docentes em Ciências Contábeis no Brasil, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos respondentes - demográfico

Variáveis		Total	%
Amostra Geral		542	100,0%
Gênero	Feminino	231	42,6%
	Masculino	311	57,4%
Idade	De 20 a 29 anos	43	7,9%
	De 30 a 39 anos	131	24,2%
	De 40 a 49 anos	188	34,7%
	De 50 a 59 anos	126	23,2%
	De 60 a 69 anos	50	9,2%
	Acima de 70 anos	4	0,7%
Estado Civil	Casado/União estável	398	73,4%
	Divorciado	53	9,8%
	Solteiro	86	15,9%
	Viúvo	5	0,9%
Cor da Pele	Amarela	12	2,2%
	Branca	359	66,2%
	Parda	138	25,5%
	Negra	28	5,2%
	Não respondeu	5	0,9%
Região	Centro-oeste	63	11,6%
	Nordeste	101	18,6%
	Norte	35	6,5%
	Sudeste	172	31,7%
	Sul	171	31,5%

Fonte: Dados da pesquisa.

O grupo dos respondentes é composto por 57,4% de docentes do gênero masculino e 42,6% do feminino, ressaltando-se que o gênero masculino ainda é predominante. Entretanto, ao cruzar o gênero dos professores que estão na docência com o ciclo de vida docente, mais da metade daqueles que se encontram no período de um a seis anos (55%) é do sexo feminino, o que evidencia que mais mulheres estão ingressando na profissão. A presente pesquisa confirma os dados do Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2018), o qual divulgou que, atualmente, há 527.931 contadores, dos quais 57,15% são do sexo masculino e 42,85%, do sexo feminino.

Em relação à idade desses professores, foi possível identificar que 7,9% têm entre 20 e 29 anos e que a maioria (58,9%) tem idade entre 30 e 49 anos. Além desses, 23,2% têm entre 50 e 59 anos e 9,2% têm de 60 a 69 anos e apenas 5 respondentes têm 70 anos ou mais. Em relação ao estado civil dos docentes, pode-se notar que a maioria (73,4%) é casada. Quanto à cor de pele, 66,2% dos docentes se declararam brancos e 30,7% se autodeclararam pardos ou negros, representando uma pequena porcentagem em relação aos brancos, o que condiz com outras pesquisas que já constataram que, no Brasil, há poucos docentes de cor negra (USP, 2017).

A análise dos dados permitiu constatar que a maioria dos respondentes se situa nas regiões Sul e Sudeste (62,2%). Tal número tem relação com o grande número de IES nessas regiões que têm o curso de Ciências Contábeis. Da região Nordeste, obtiveram-se 18,6% das respostas, seguida da região Centro-Oeste, com 11,6%, e, por último, a região Norte, com 5,6%. A amostra foi composta por respondentes de 25 estados brasileiros, não havendo participação apenas dos estados do Acre e do Amapá por não existirem, nesses estados, IES públicas que ofertem o curso de Ciências Contábeis. A Tabela 2 evidencia informações sobre o currículo dos docentes.

Tabela 2 - Informações curriculares

	Variáveis	Total	%
Amostra Geral		542	100,0%
Formação	Administração	26	4,8%
	Ciências Contábeis	457	84,3%
	Economia	15	2,8%
	Direito	10	1,8%
	Ciências Contábeis e Administração	7	1,3%
	Outros	27	5,0%
Titulação	Especialização	49	9,0%
	Mestrado	238	43,9%
	Doutorado	210	38,7%
	Pós-doutorado	45	8,3%

Tempo de atuação na docência	Até 3 anos	57	10,5%
	4 a 6 anos	56	10,3%
	7 a 15 anos	189	34,9%
	16 a 25 anos	183	33,8%
	26 a 35 anos	52	9,6%
	Acima de 35 anos	5	0,9%
Vínculo empregatício	Professor efetivo	461	85,1%
	Professor substituto	33	6,1%
	Contratado	48	8,9%
Tempo de dedicação	Dedicação exclusiva	374	69,0%
	40 horas	92	17,0%
	20 horas	56	10,3%
	Horista	20	3,7%
Outra profissão além da docência	Não	395	72,9%
	Sim	147	27,1%

Fonte: Dados da pesquisa.

A formação acadêmica desses professores é predominantemente em Ciências Contábeis (84,3%), seguida do curso de Administração (4,8%), tendo sete docentes formação nos dois cursos. Foi possível identificar que 15 docentes têm formação em Economia e 10, em Direito. As outras formações citadas pelos docentes foram: Matemática, Engenharia, Engenharia de Produção, Informática, Ciência da Informação e Pedagogia. Em relação à titulação dos respondentes, observou-se que 43,9% são mestres, 38,7% são doutores e 8,3% pós-doutores. Nota-se ainda que mais de 90% da amostra têm titulação *stricto sensu*.

O tempo de atuação na docência foi caracterizado conforme adaptação das fases do ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000). Dessa forma, foi verificado que 10,5% da amostra têm até três anos de atuação e são os ingressantes na carreira. Verificou-se também que 10,3% dos docentes têm de quatro a seis anos de experiência na docência, 68,7% têm de 7 a 25 anos, 9,6% têm entre 26 e 35 anos e 0,9% tem mais de 35 anos de atuação.

O vínculo empregatício dos respondentes é predominantemente como professor efetivo (85,1%), 33 participantes são substitutos e 48 são contratados. O tempo de dedicação dos docentes, em sua maioria, é a dedicação exclusiva (69%), estando os outros 17% em regime de 40 horas semanais, 10,3% da amostra dedica 20 horas semanais à docência e 20 docentes são horistas. Ao serem indagados sobre exercer outra profissão além da docência, 27% da amostra afirmaram ter outra atividade, tais como: advocacia, contabilidade, análise financeira, auditoria, perícia, consultoria, conselheiro, bancário, empresário, pesquisador, coordenador, gestor e pró-reitor.

O próximo passo consiste em analisar os resultados das principais medidas de análise em estatística descritiva, os quais se encontram no tópico a seguir.

4.2 Análise descritiva exploratória das variáveis selecionadas

Este tópico relata a estatística descritiva dos construtos autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional e dos fatores que os compõem. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Análise descritiva dos construtos selecionados

Construtos / Fatores	Máximo	Mínimo	Média	Desvio Padrão
Decisão de Carreira	5	1	3,845	1,265
Exploração de Carreira	5	1	4,080	1,105
Planejamento de Carreira	5	1	3,960	0,646
Autoeficácia	5	1	4,307	0,957
Realização profissional	20	0	12,353	5,868

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, de acordo com a Tabela 3, a média da amostra em relação ao construto autoeficácia é de 4,3, com nível alto se comparado com a resposta máxima (5), o que indica que os docentes acreditam que são capazes de exercer a profissão docente. Tais resultados asseveram o que já foi discutido na literatura (IAOCHITE et al. 2011; LOPEZ; LENT, 1992; POLYDORO et al., 2004; SILVA; AZZI; IAOCHITE, 2005; STEVENS; OLIVÁREZ; HAMMAN, 2006; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001; USHER; PAJARES, 2006, 2008).

Bandura (1997) argumenta que, se a autoeficácia for positiva, há grandes chances de os resultados das metas estabelecidas serem bem-sucedidas. Um exemplo dessa relação é o trabalho de Capelo e Pocinho (2014) que, ao analisarem a influência da autoeficácia na satisfação profissional dos professores portugueses, identificaram que o aumento da autoeficácia prediz um aumento da satisfação docente na dimensão relação com a profissão. Silva, Barros e Lisboa (2011) investigaram a relação entre os níveis de autoeficácia docente de professores de Física que atuavam no ensino médio com a formação acadêmica dos mesmos. Os autores identificaram que professores com formação específica requerida por sua área apresentam maiores níveis de autoeficácia. Assim, nota-se que os resultados de autoeficácia positivos encontrados na amostra tendem a influenciar em relações subsequentes.

Foi possível notar também que o fator decisão de carreira (3,84) obteve uma média menor em relação à exploração de carreira (4,08), o que pode ter se dado em virtude do perfil da amostra, visto que os respondentes já escolheram a profissão e a exploram constantemente. A exploração de carreira faz parte do processo de planejamento de carreira e acontece ao

mesmo tempo em que o indivíduo estabelece suas metas para sua carreira, permanecendo contínua ao longo do tempo (TAVEIRA, 2001), o que pode justificar a maior média da amostra para exploração de carreira. Também foi possível identificar que os docentes apresentam a média de 3,96 quanto o planejamento, valor que pode ser considerado alto, visto que o índice máximo era 5.

A Realização profissional foi mensurada pela multiplicação de importância e alcance, tendo sido 20 a nota máxima e, em média, os respondentes se mostraram 12,35 pontos realizados. Isso quer dizer que os docentes são realizados, mas, no momento, não estão totalmente realizados, o que pode ser justificado por diversos motivos, os quais serão apresentados após a aplicação da equação estrutural. Um fator relevante que afeta a realização profissional na área refere-se à desvalorização da profissão docente. Silva e Carlotto (2003), ao estudarem Síndrome de Burnout com docentes de instituições da rede pública, identificaram que, quanto mais se envolvem no trabalho, menor é a realização dos docentes nesse ambiente (SILVA; CARLOTTO, 2003). Por sua vez, Correia, Gomes e Moreira (2010) analisaram a experiência de estresse, de Burnout, de comprometimento organizacional e de satisfação/realização com 94 professores do ensino básico da cidade de Braga, em Portugal, e identificaram que os docentes que acabam de ingressar na profissão apresentam menor realização profissional.

4.3 Análise exploratória dos fatores pessoais e fatores acadêmicos em relação à Autoeficácia

Neste tópico, evidenciam-se os testes relacionados à diferença entre grupos para fatores pessoais e testes de correlação para fatores acadêmicos em relação à autoeficácia. Nesse sentido, foram delimitadas as seguintes hipóteses:

H2(a): Existe diferença entre grupos para variáveis demográficas (sexo, idade e tempo de docência) com relação a percepção da autoeficácia.

H2(b): Experiências acadêmicas (monitoria, estágio, empresa júnior, iniciação científica, extensão, trabalho no campo, apresentação de trabalho, participação em eventos e organização de eventos) estão relacionadas à percepção da autoeficácia.

Para a análise das diferenças de médias para as variáveis demográficas, realizou-se, primeiramente, o teste Shapiro Wilk, cujo objetivo era o de verificar se existe normalidade

nos dados. A seguir, na Tabela 4, apresenta-se o teste de Shapiro Wilk para as variáveis em estudo.

Tabela 4 - Teste de Shapiro Wilk (normalidade)

Gênero	Estatística	Valor-p
Masculino	0.9244	< 0,01
Feminino	0.9348	< 0,01
Faixa etária	Estatística	Valor-p
De 31 até 40 anos	0.9435	< 0,01
De 41 até 50 anos	0.9329	< 0,01
De 51 até 60 anos	0.9092	< 0,01
Acima de 60 anos	0.8781	< 0,01
Tempo de docência	Estatística	Valor-p
Até 10 anos	0.9597	< 0,01
De 11 até 20 anos	0.9116	< 0,01
De 21 até 30 anos	0.9216	< 0,01
Acima de 30 anos	0.8162	< 0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio do teste de normalidade (Shapiro Wilk), pode-se concluir que os dados das variáveis gênero, faixa etária e tempo de docência não seguem a normalidade de acordo com o valor-p, o qual não foi significativo. Desse modo, para testar a diferença entre grupos, foi necessário adotar os testes não paramétricos, tendo sido o Wilcoxon e o Mann-Whitney utilizado para gênero, considerando-se os dois grupos. Para as demais variáveis, idade e tempo de docência, foi utilizado o Kruskal-Wallis, por essas variáveis apresentarem mais de dois grupos.

A Tabela 5 apresenta o teste de diferença entre os grupos para tais variáveis.

Tabela 5 - Teste diferença médias

Variável	Teste
Gênero	Wilcoxon-Mann-Whitney
Valor crítico	32738
Valor-p	0.0767
Faixa etária	Kruskal-Wallis
Valor crítico	38.4003
Valor-p	< 0,01
Tempo de docência	Kruskal-Wallis
Valor crítico	37.425
Valor-p	< 0,01

Fonte: Dados da pesquisa.

Adotando um nível de confiança de 95%, conclui-se que não existem evidências de que a Autoeficácia se diferia entre os gêneros, ou seja, masculino e feminino. Isso porque o valor crítico (valor-p) é maior que 0.05, rejeitando-se a ideia de diferença entre gênero quanto

à autoeficácia, sendo tal achado diferente daqueles encontrados na literatura, Pajares e Hobbes (2005) realizaram um estudo que analisou o construto de autoeficácia entre alunos do ensino fundamental em relação às suas escolhas na escola por determinados conteúdos e identificaram que há diferença entre as escolhas de meninos e meninas. Williams e Betz (1994) e Betz (2001), em seus estudos, também encontraram diferenças significativas entre sexo ao analisar a autoeficácia.

Betz e Hackett (1981) também utilizaram a TSCC para investigar se havia diferença entre meninos e meninas em relação à influência da autoeficácia nos interesses profissionais. Os achados desses autores são divergentes dos encontrados nesta tese, visto que havia diferença significativa entre gêneros. O resultado encontrado nesta pesquisa pode ser diferente pelo fato de a amostra ser homogênea em relação ao trabalho, visto que os docentes de instituições federais e estaduais possuem o mesmo plano de carreira e, independentemente do gênero, exercem a mesma função. Entretanto, tal realidade não é a mesma em outras carreiras na área contábil. Brighenti, Jacomossi e Silva (2015) realizaram um estudo, investigando evidências de desigualdade de gênero entre contadores e auditores no mercado de trabalho do Estado de Santa Catarina, tendo sido a amostra de 6.861 profissionais. Os resultados indicaram que, mesmo com faixa média de escolaridade igual à dos homens, a remuneração média das mulheres é inferior, o que sugere evidências de desigualdade de gênero no contexto do mercado de trabalho contábil catarinense.

Por meio do teste de comparação entre grupos (Kruskal-Wallis na comparação com mais de dois grupos), foi possível verificar que houve diferença significativa entre faixa etária e tempo de docência. A Tabela 6, apresenta a diferença encontrada nos grupos analisados.

Tabela 6 - Diferença entre grupos

Faixa etária	Grupos
Acima de 60 anos	a*
De 51 até 60 anos	a*
De 41 até 50 anos	ab
De 31 até 40 anos	b
Até 30 anos	c
Tempo de docência	Grupos
Acima de 30 anos	a*
De 21 até 30 anos	a*
De 11 até 20 anos	a*
Até 10 anos	b

Fonte: Dados da pesquisa.

*Grupos que apresentaram maior autoeficácia.

Por meio do teste de Kruskal-Wallis, é possível inferir que existem evidências de que a faixa etária dos entrevistados se diferencia quanto ao fator de Autoeficácia dentro dos

grupos apresentados. Foi possível identificar ainda que os entrevistados na faixa etária acima de 50 anos apresentaram índices de Autoeficácia maiores do que os respondentes na faixa etária até 50 anos. Lima et al. (2016), ao analisarem a autoeficácia para atividades ocupacionais das gerações, identificaram que, quanto maior a idade, maior é a autoeficácia (convencional). Esse grupo de docentes da amostra apresentou autoeficácia geral de 4,49, podendo-se entender que, com a idade, os docentes acreditam mais em suas capacidades.

Foi possível constatar também que existem evidências de que o tempo de docência dos entrevistados se diferencia quanto ao fator de autoeficácia entre os grupos analisados (ver Tabela 6), visto que entrevistados que atuam há mais de 10 anos no ensino apresentaram índices de autoeficácia maiores do que os entrevistados com atuação menor ou igual a 10 anos. Além disso, cerca de 67% da amostra têm esse período de atuação docente, sendo a autoeficácia de tais docentes considerada alta (4,3). Tal achado vai ao encontro com o que afirma Huberman (2000, p. 42), o qual discorre que, quando têm de 7 a 25 anos de docência, os professores podem ser “os mais motivados, dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas”. Os resultados também corroboram a teoria TSCC, que enfatiza que o maior envolvimento em atividades relacionadas à profissão gera maior autoeficácia e persistência nas atividades a ela relacionadas.

Os resultados quanto a tempo de docência são interessantes, pois corroboram o estudo de Huberman (2000). O autor apresenta que o tempo de carreira é dividido em fases, havendo em cada uma delas características diferentes, sendo desde o choque com a realidade da sala de aula até o desinvestimento da profissão. É possível notar que os docentes com menos de 10 anos de docência não apresentam diferença para autoeficácia, considerando o início de carreira o mais problemático, segundo Huberman (2000). Tais achados corroboram a pesquisa de Jesus e Santos (2004) que realizaram uma retrospectiva dos resultados na literatura em relação ao ciclo de vida docente. Os autores identificaram que o início de carreira é problemático, pois há um choque inicial com a realidade da docência que afeta na percepção de autoeficácia dos docentes.

Os achados desta tese convergem para resultados encontrados por Bzuneck (1996) que, ao analisar as crenças de autoeficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto, identificou que as medidas de autoeficácia se diferem em relação à idade e tempo de magistério. O autor ainda considera que tal relação é coerente, pois presume-se que o grupo de professoras com idade elevada pode ser o mesmo das que têm maior tempo de magistério.

Com relação aos testes realizados para fatores acadêmicos, foi possível identificar que não houve correlação significativa para as variáveis relacionadas a experiências acadêmicas (monitoria, estágio, empresa júnior, iniciação científica, extensão, trabalho no campo, apresentação de trabalho, participação em eventos e organização de eventos), tendo sido tais variáveis testadas individualmente. A hipótese H2(b) foi refutada, pois as variáveis que fazem parte dos fatores acadêmicos não apresentaram correlações significativas, conforme apresentado no Apêndice E. Ademais, não foi identificada associação entre os fatores acadêmicos e a autoeficácia. Tal fato pode estar relacionado com a amostra do estudo, visto que 231 respondentes apontam terem participado de alguma dessas atividades durante a graduação. Resultados da presente tese são divergentes com os encontrados na literatura, os autores não analisaram autoeficácia, porém encontraram relação entre carreira e experiências anteriores (SANTOS; LEAL, 2014; SILVA; TEIXEIRA, 2013; SILVEIRA; ENSSLIN; VALMORBIDA, 2012).

4.4 Resultados da equação estrutural

4.4.1 Análise de confiabilidade dos construtos

Uma das medidas mais utilizadas para analisar a confiabilidade de uma escala é o alfa de Cronbach, que varia de 0 a 1, sendo 0,70 considerado o limite inferior de aceitabilidade, apesar de um nível 0,60 ser aceito em algumas pesquisas (HAIR JR. et al., 2010; PALLANT, 2011). Se o coeficiente alfa possui variação inferior a 0,60, sua intensidade de associação será baixa. Estando esse índice entre 0,60 e 0,70, considera-se uma associação moderada e, para índices entre 0,70 e 0,80, a associação é boa. Ainda, uma intensidade de associação muito boa seria a que o alfa apresentasse resultado entre 0,80 e 0,90 e, para excelente, o alfa seria acima de 0,90 (HAIR JR. et al., 2005). A Tabela 7 apresenta os resultados identificados nos construtos da pesquisa.

Tabela 7 - Análise da consistência interna

Construto	Itens	Alfa de Cronbach
Autoeficácia	10	0,800
Decisão de carreira	7	0,626
Exploração de Carreira	9	0,823
Autopromoção	3	0,898
Autotranscendência	4	0,809
Abertura a Mudança	4	0,803
Conservação	4	0,810

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos resultados encontrado para alfa de Cronbach, foi possível desenvolver as análises de dimensionalidade e confiabilidade das escalas do modelo proposto. Os resultados obtidos com base na aplicação do teste Alfa de Cronbach, observados na Tabela 7, apontaram que quase todos os fatores dos construtos apresentaram índices acima de 0,7, indicando um nível de associação muito boa e superior ao limite geralmente aceito por Hair Jr. et al. (2005). No entanto, o fator Decisão de Carreira apresentou um índice 0,626, indicando a associação moderada, o que pode ser considerado um indício para a não aceitabilidade do fator. No entanto, devido à importância desse fator para o modelo de mensuração proposto nesta tese, optou-se, nesse primeiro momento, por mantê-lo no modelo a ser testado.

A próxima etapa do trabalho consiste em apresentar as análises acerca dos resultados obtidos em relação aos estudos de validade dos construtos.

4.4.2 Validade de construtos

A validade de construto consiste em um conjunto de procedimentos que verificam em que medida uma escala, de fato, mensura o construto o qual se propôs a medir inicialmente. Segundo Dunn, Seaker e Waller (1994), a validade convergente e a validade discriminante são os critérios mais frequentemente usados para embasar a validade de um construto. Assim, quando ambas as validades são constatadas, a validade do construto é admitida.

4.4.2.1 Validade convergente

Validade convergente é entendida como o “quanto indicadores de um construto específico convergem ou compartilham uma elevada proporção de variância comum” (HAIR JR. et al., 2010, p. 589). Essa validade pode ser verificada, aplicando-se a AFC (BAGOZZI; YI; PHILLIPS, 1991; DUNN; SEAKER; WALLER, 1994).

A AFC é um caso especial de modelagem de equações estruturais que corresponde ao modelo de mensuração. Essa técnica é utilizada quando uma estrutura pré-existente das relações entre as medidas analisadas está sendo quantificada e testada. Sendo assim, ela busca confirmar e examinar os detalhes da descoberta de fatores resultante da aplicação da Análise Fatorial Exploratória (AFE) (RAYKOW; MARCOULIDES, 2006).

Para desenvolver a validade, serão realizadas as seguintes etapas:

- 1) propor um modelo de mensuração (RAYKOW; MARCOULIDES, 2006);
- 2) avaliar o quão o modelo corresponde aos dados observados;

3) analisar as cargas padronizadas e a confiabilidade de cada um dos fatores (ANDERSON; GERBING, 1988); e

4) calcular a confiabilidade composta (CC) e a variância média extraída (AVE) dos construtos envolvidos (HAIR JR. et al., 2009). Quando todas essas etapas são concluídas e validadas, constata-se a validade convergente.

O primeiro procedimento para a aplicação da técnica da AFC consistiu na proposição de um modelo de mensuração com base nos fatores pré-estabelecidos em estudos anteriores. Ressalta-se que os modelos já foram validados e, por isso, optou-se por não realizar a etapa de AFE. No entanto, utilizou-se o cálculo do alfa de Cronbach para constatar a validade das variáveis apresentadas no instrumento (apresentado na Tabela 7).

Na etapa de construção e adequação dos modelos de mensuração, foram delineados cerca de 39 modelos distintos para a definição da forma mais apropriada da medição dos construtos, isso porque se objetivou encontrar para os modelos índices bem ajustados. Dunn, Seaker e Waller (1994, p. 162) argumentam que, “se um pesquisador está tentando medir um construto multidimensional, devem ser usadas várias escalas unidimensionais. Isto é conhecido como um modelo de fator de segunda ordem”. Os autores acrescentam que uma escala é considerada unidimensional quando seus itens estimarem apenas um fator.

Para a realização dos testes que serão apresentados nas próximas etapas, será utilizado o Quadro 3 como base de adequação dos índices aos modelos propostos.

Quadro 3 - Índices de ajuste do modelo utilizando na pesquisa

Índice de ajuste absoluto	Parâmetro
$\chi^2 / \text{graus de liberdade (g. l.)}$	$1 \leq \chi^2 / \text{g. l.} \leq 3$
Índice ajustado de qualidade de ajuste (AGFI)	$\geq 0,9$
Raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA)	$\leq 0,7$ aceitável, preferencialmente $\geq 0,05$
Índice de ajuste incremental	Parâmetro
Índice de ajuste comparativo (CFI)	$\geq 0,9$
Índice de Tucker Lewis (TLI)	$\geq 0,9$
Índice de ajuste parcimônia	Parâmetro
Índice de ajuste normado de parcimônia (PNFI)	Relativiza-los por meio da comparação com os outros modelos, sendo o menor o melhor para o AIC e o maior o melhor para o PNFI
Critérios de informação Akaike (AIC)	

Fonte: Garson (2009), Hair Jr. et al. (2009) e Netemeyer, Bearden e Sharma (2003).

O modelo de mensuração proposto nesta tese tem dois construtos que são de segunda ordem, sendo eles: planejamento de carreira e realização profissional. Diante disso, é necessário testar cada construto separadamente antes de inseri-los em um modelo de proposição que englobe todos os construtos investigados neste estudo. Quanto aos construtos

de segunda ordem, é necessário realizar testes para validação dos mesmos, separadamente, até encontrar os índices de ajustes adequados de acordo com os adotados no Quadro 3. A seguir, serão apresentados os resultados dos índices de ajustes para os construtos de segunda ordem.

Tabela 8 - Índice de ajuste dos modelos para os fatores de segunda ordem testados individualmente

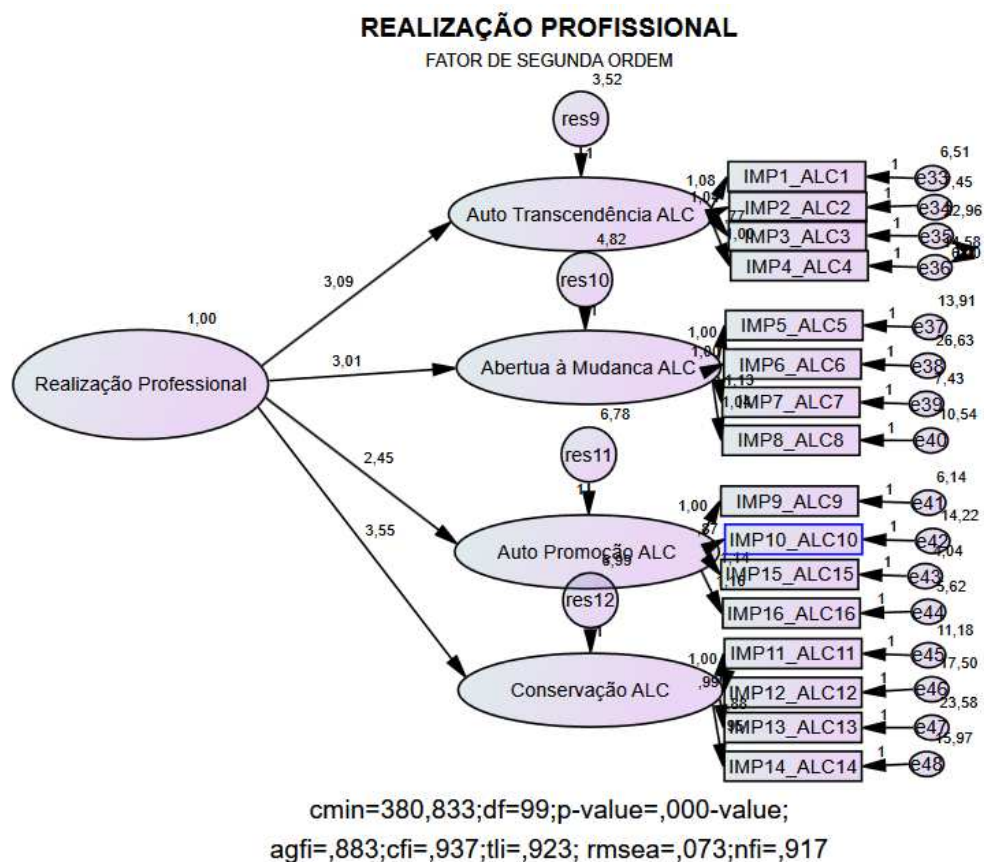
Construto	χ^2	g.l.	$\chi^2/g.l.$	valor p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
Planejamento de Carreira	311,873	87	3,58	0,000	0,911	0,069	0,925	0,903	0,900	377,873
Realização profissional	263,23*	85	3,09	0,000	0,909	0,062	0,957	0,946	0,937	333,235

Fonte: Dados da pesquisa.

*Significante ao valor-p 0,000.

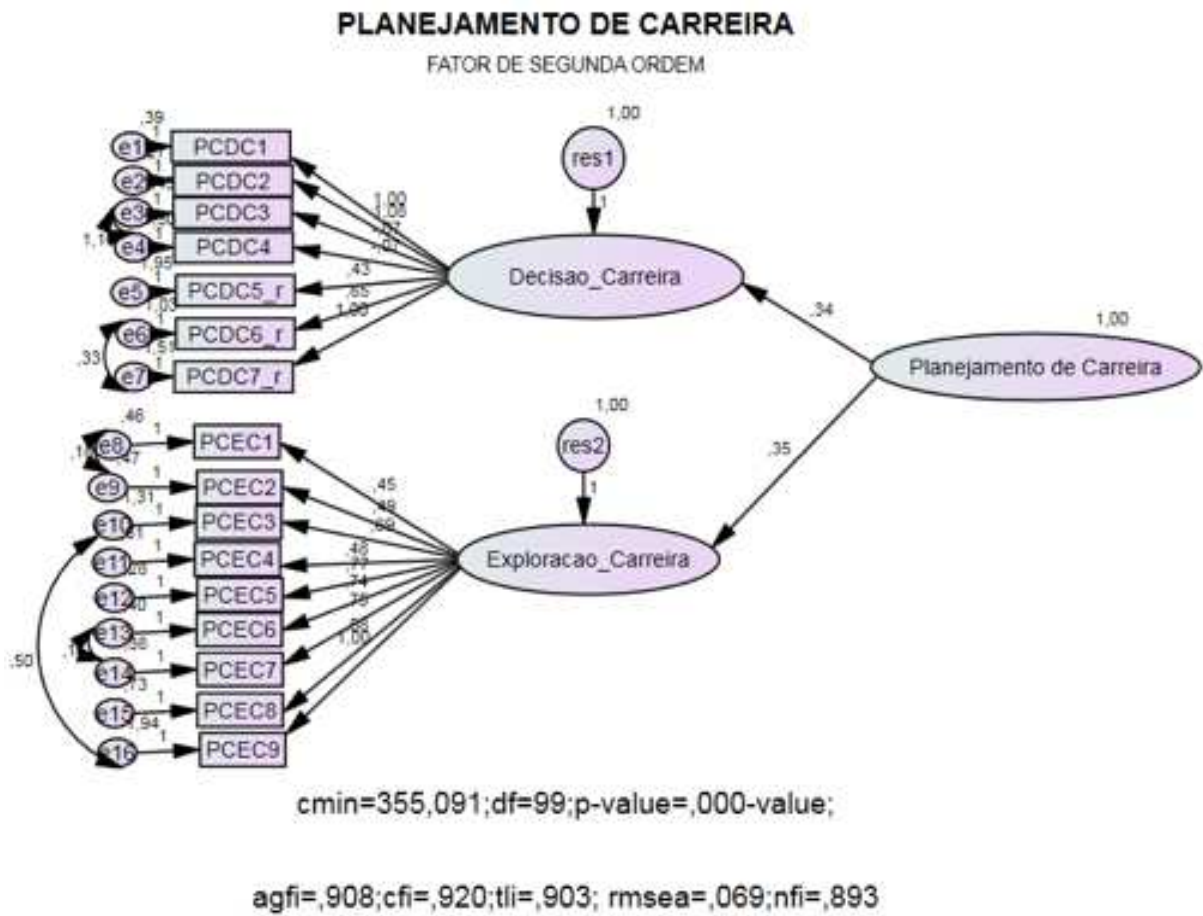
Durante o processo de ajustes dos índices apresentados na Tabela 8, não foi excluída nenhuma variável. Os modelos finais de segunda ordem são apresentados nas Figuras 7 e 8. É possível constatar que, individualmente, ambos os construtos apresentam índices de ajustes com bons resultados.

Figura 7 - Modelo de mensuração para fatores de segunda ordem 1



Fonte: Dados da pesquisa.

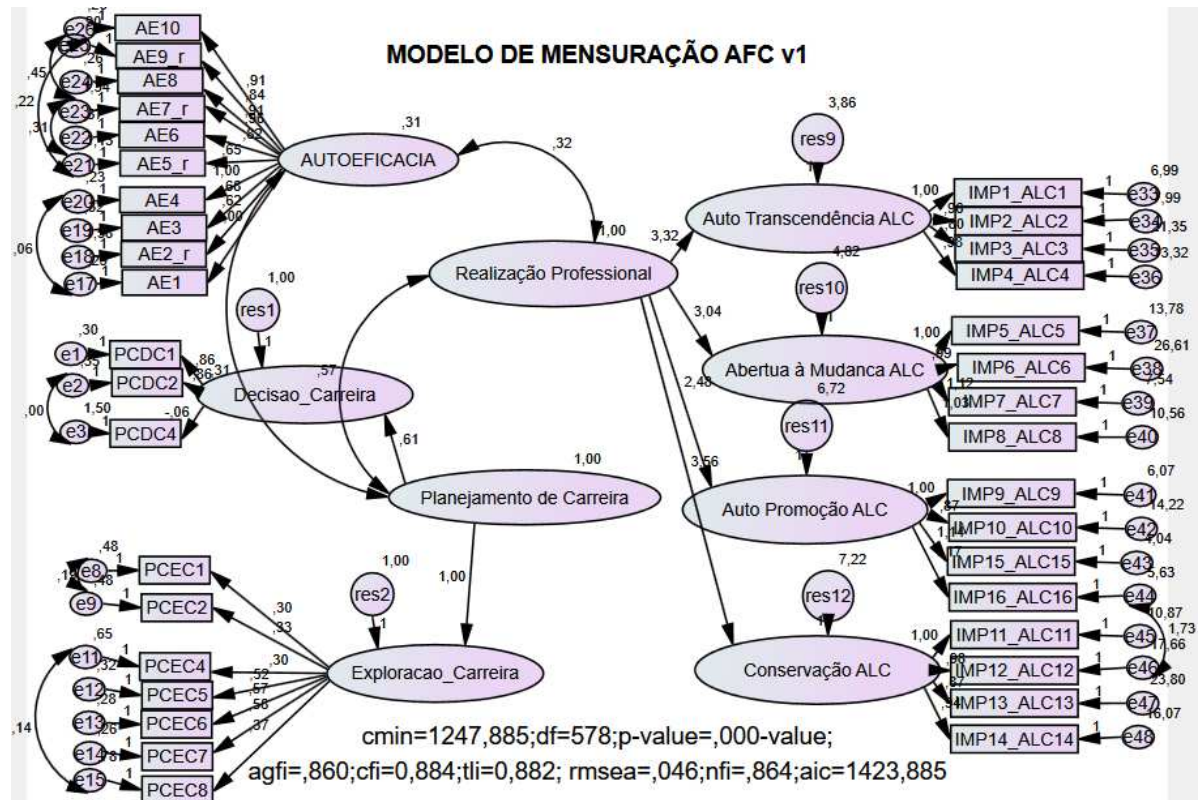
Figura 8 - Modelo de mensuração para fatores de segunda ordem 2



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma vez validados os modelos de segunda ordem, prosseguiu-se para a proposição do modelo geral de mensuração, englobando todos os construtos, como representado pela Figura 9.

Figura 9 - Modelo de mensuração proposto v1



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta etapa as variáveis PCDC3, PCDC5, PCDC6 e PCDC7 tiveram de serem excluídas do construto decisão de carreira, pois não atenderam os pressupostos de validação. Para o construto exploração de carreira, apenas a variável PCEC3 foi excluída, que se refere à percepção de apresentar qualidades pessoais para exercer a profissão docente. Importante destacar, que os ajustes na escala (exclusão dos itens mencionados) se referem à adaptação do instrumento para a amostra deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa comportamental, visou analisar a relação do fenômeno em análise.

Os índices desse modelo completo não estão dentro dos parâmetros aceitáveis, visto que os indicadores AGFI (0,860), CFI (0,884) e TLI (0,882) são inferiores a 0,90 valor padrão estabelecidos no Quadro 3 para aceite do modelo. Os demais índices de ajuste são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Índices de ajuste do modelo selecionados

χ^2	g.l.	$\chi^2/g.l.$	valor p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
1247,885	578	2,16	0,000	0,860	0,046	0,884	0,882	0,864	1423,885

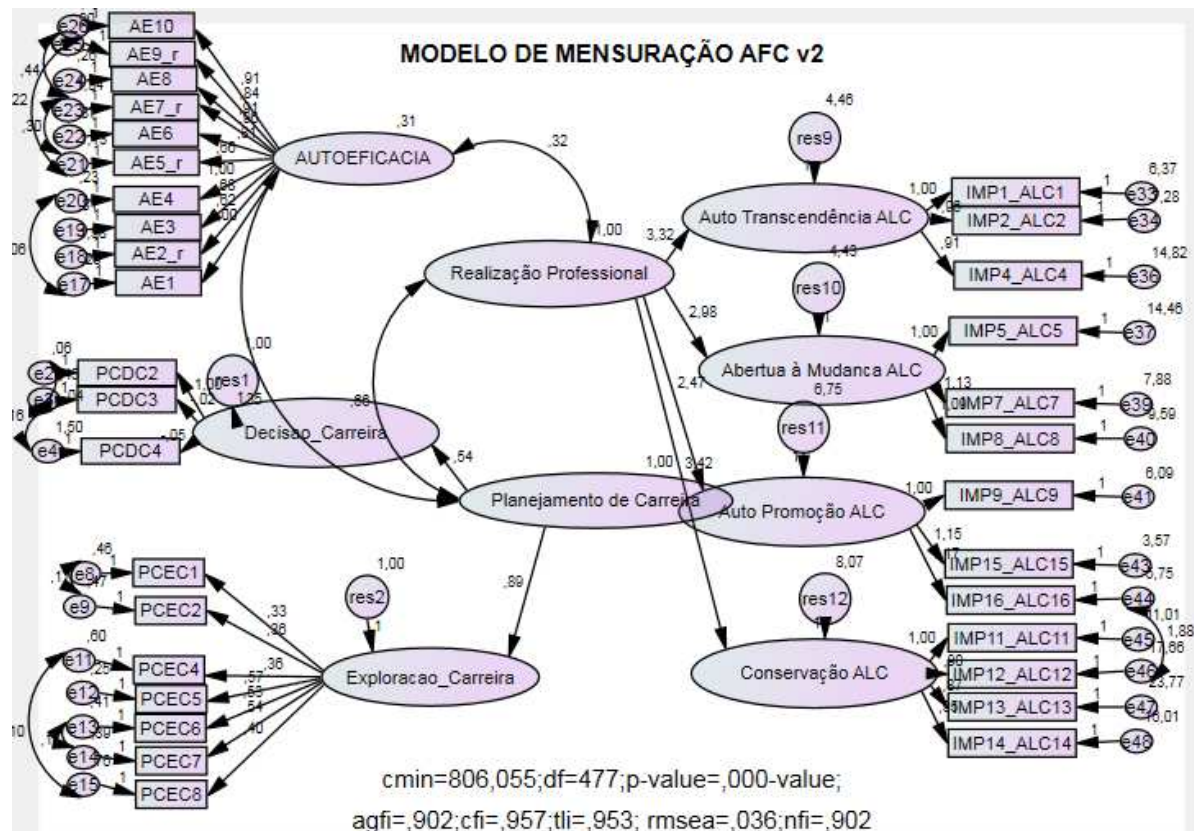
Fonte: Dados da pesquisa.

*Significante ao valor-p 0,000.

Diante do não ajuste dos índices foi necessário voltar ao modelo de mensuração e investigar quais variáveis colaboram para o resultado não satisfatório e excluí-las do modelo para se alcançar índices de ajuste aceitáveis. Assim, no construto Realização de Profissional, foram excluídas as variáveis: 3. Proteger a natureza de ameaças; e 6. Conhecer lugares novos. Acredita-se que a pergunta 3 não ficou clara para os respondentes. No pré-teste, alguns docentes apresentaram dúvidas, porém essa pergunta foi mantida pelo fato de pertencer a um construto validado. É importante salientar que o modelo proposto durante o processo de validação necessitou de ajustes e exclusões de variáveis com a finalidade de se adequar aos níveis indicados no Quadro 3.

Após o processo de ajustes e exclusões de algumas variáveis, restaram os índices apresentados na Figura 10.

Figura 10 - Modelo de mensuração proposto v2



Fonte: Dados da pesquisa.

Os índices desse modelo, após as exclusões, estão dentro dos parâmetros aceitáveis conforme Tabela 10, e, portanto, foi dada sequência para o próximo passo que consiste em analisar os pesos de regressão padronizada e confiabilidade do modelo de mensuração proposto.

Tabela 10 - Índices de ajuste do modelo selecionados

χ^2	g.l.	$\chi^2/g.l.$	valor-p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
806,055	477	1,69	0,000	0,902	0,036	0,957	0,953	0,902	974,055

Fonte: Dados da pesquisa.

*Significante ao valor-p 0,000.

A seguir, são analisadas as cargas padronizadas e a confiabilidade de cada um dos fatores apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Resultados dos pesos de regressão padronizados e confiabilidade

Fator	Item	Carga Padronizada	Confiabilidade
Autoeficácia	AE1	0,725	0,526
	AE2_r	0,268	0,072
	AE3	0,562	0,316
	AE4	0,761	0,579
	AE5_r	0,328	0,108
	AE6	0,599	0,359
	AE7_r	0,422	0,178
	AE8	0,708	0,501
	AE9_r	0,447	0,200
	AE10	0,707	0,500
Auto Transcendência	IMP1_ALC1	0,842	0,709
	IMP2_ALC2	0,815	0,664
	IMP4_ALC4	0,681	0,464
Abertura Mudança	IMP8_ALC8	0,790	0,624
	IMP7_ALC7	0,827	0,684
	IMP5_ALC5	0,692	0,479
Autopromoção	IMP16_ALC16	0,868	0,753
	IMP15_ALC15	0,91	0,828
	IMP9_ALC9	0,823	0,677
Conservação	IMP14_ALC14	0,725	0,526
	IMP13_ALC13	0,621	0,386
	IMP12_ALC12	0,719	0,517
	IMP11_ALC11	0,801	0,642
Decisão Carreira	PCDC3	-0,023	0,001
	PCDC2	0,977	0,955
	PCDC4	-0,047	0,002
Exploração Carreira	PCEC2	0,568	0,323
	PCEC1	0,55	0,303
	PCEC4	0,521	0,271
	PCEC5	0,835	0,697
	PCEC6	0,743	0,552
	PCEC7	0,756	0,572
	PCEC8	0,527	0,278

Fonte: Dados da pesquisa.

A confiabilidade composta é um índice de consistência interna dos itens de uma escala, devendo seu valor ser igual ou maior que 0,60, sendo ideal de 0,70 para cima. De acordo com Fornell e Larcker (1981), a fórmula para calcular a confiabilidade composta é a seguinte:

$$CC = \frac{(\sum \lambda)^2}{(\sum \lambda)^2 + \sum \epsilon}$$

Em que: CC é a confiabilidade composta; $\sum \lambda$ representa a soma das cargas fatoriais (ou coeficientes de regressão entre a variável latente e o item); e $\sum \epsilon$ é a soma dos erros de mensuração (ou variância residual). Para modelos nos quais a variância e a média da variável latente foram fixadas (e todas as cargas fatoriais foram estimadas livremente), a equação pode ser montada tanto com os valores padronizados quanto com os valores não-padronizados, observado o paralelismo: caso se utilizem as cargas não-padronizadas, por exemplo, devem-se utilizar os erros de mensuração não-padronizados. Para obter o erro de mensuração padronizado, é necessário utilizar o seguinte cálculo: um menos o quadrado da carga fatorial padronizada ($\epsilon = 1 - \lambda^2$) (FORNELL; LARCKER, 1981).

Netemeyer, Bearden e Sharma (2003) apontam a AVE como outra estimativa da consistência interna de um construto. Essa estimativa mede a quantidade de variância capturada por um conjunto de itens relativos ao erro de mensuração, sendo o índice ideal maior ou igual a 0,50 e 0,45 o mínimo aceitável. A fórmula da AVE ou VME é destacada a seguir.

$$VME = \frac{\sum(\lambda^2)}{\sum(\lambda^2) + \sum \epsilon}$$

Na qual: VME é a Variância Média Extraída; λ^2 representa a carga fatorial elevada ao quadrado; $\sum(\lambda^2)$, conseqüentemente, indica a soma das cargas fatoriais elevadas ao quadrado; e $\sum \epsilon$ é a soma dos erros de mensuração. Ressalta-se que, para o cálculo da AVE, devem ser utilizadas as cargas fatoriais padronizadas. Na equação da AVE, o erro de mensuração e o quadrado das cargas fatoriais são indicados na mesma unidade de medida, portanto, a AVE representa a proporção média da variância dos itens explicada pela variável latente (NETEMEYER; BEARDEN; SHARMA, 2003). Dessa forma, para consolidar a validade convergente, os índices de CC e de AVE das variáveis latentes foram calculados, sendo apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 - Resultados da confiabilidade composta e variância média extraída

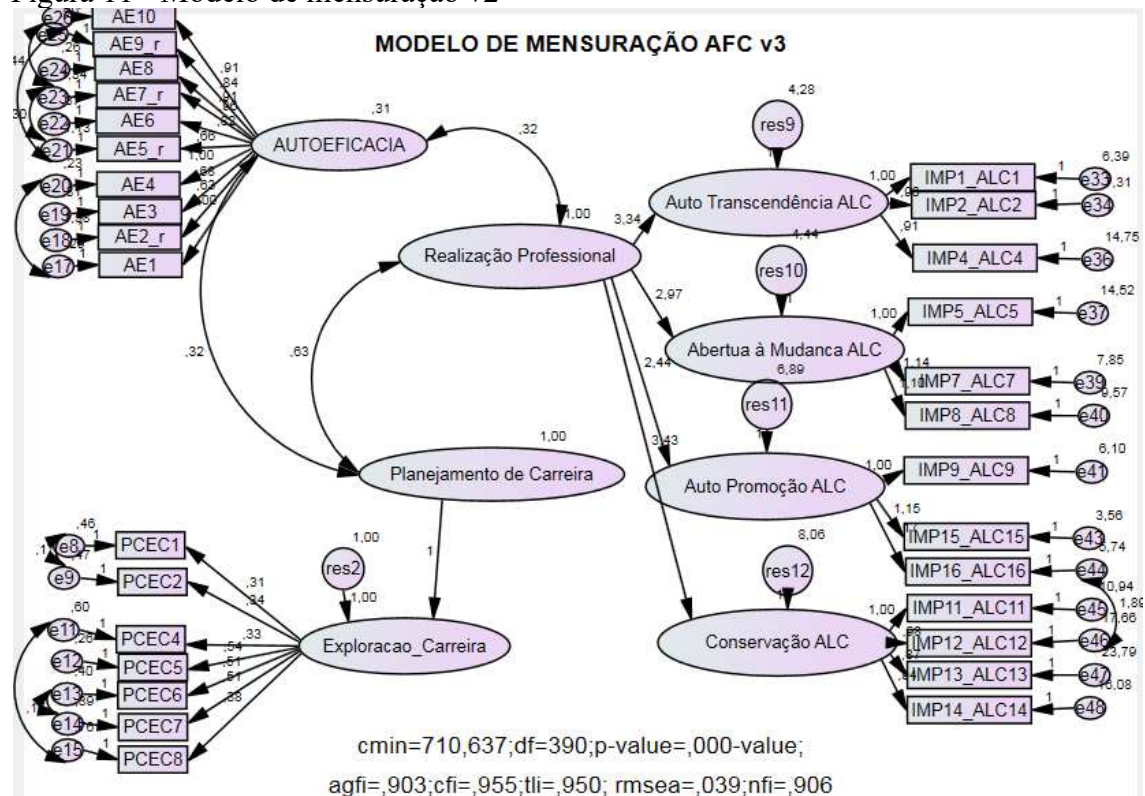
Fatores/Construtos	CC	AVE
Autoeficácia	0,821	0,334
Transcendência	0,825	0,612
Abertura a Mudança	0,825	0,596
Autopromoção	0,815	0,753
Conservação	0,810	0,517
Decisão de Carreira	0,287	0,319
Exploração de Carreira	0,835	0,428

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota-se, na Tabela 12, que os valores de AVE e CC estão dentro dos parâmetros aceitáveis de acordo com os critérios de comparação adotados. Portanto, constata-se que a validade convergente, exceto para o fator Decisão de Carreira, que não apresentou elevada proporção de variância comum, ou seja, baixa associação entre os indicadores que constituem o fator. Tal resultado colabora com o que foi encontrado anteriormente na análise de consistência interna (ver Tabela 7), sendo, desse modo, um indicativo para a exclusão dessa variável do modelo a ser analisado.

Assim sendo, o modelo de mensuração teve que ser refeito e recalculado, sendo todas as etapas de validade convergente apresentadas anteriormente refeitas e reavaliadas após a exclusão do fator Decisão de Carreira. O modelo final resultante é apresentado na Figura 11.

Figura 11 - Modelo de mensuração v2



Fonte: Dados da pesquisa.

Excluindo o construto 'Decisão de Carreira'.

Os índices resultantes da mensuração proposta são apresentados na Tabela 13. Nota-se que todos os índices estão de acordo com os critérios de validade adotados na literatura.

Tabela 13 - Índices de ajuste dos Modelo Mensuração com exclusão do construto 'Decisão de Carreira'

χ^2	g.l.	$\chi^2/g.l.$	valor-p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
710,637	390	1,82	0,000	0,903	0,039	0,955	0,95	0,906	973,234

Fonte: Dados da pesquisa.

*Significante ao valor-p 0,000.

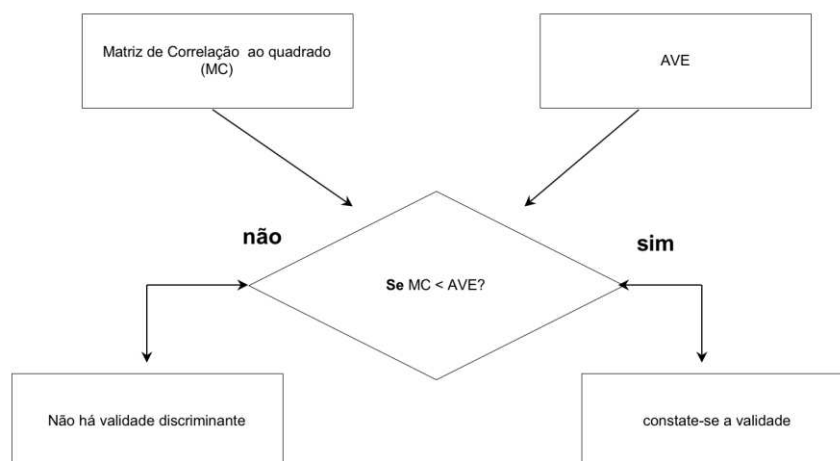
Após todos os passos da validade convergente serem avaliados e estarem de acordo com a literatura, seguiu-se para a próxima fase que consiste na constatação da validade discriminante.

4.4.4.2 Validade discriminante

A validade discriminante estima o grau em que medidas de diferentes construtos são consideradas distintas (BAGOZZI; YI; PHILLIPS, 1991, p. 425), ou seja, mensura o quanto o construto analisado é realmente novo e não apenas um reflexo de alguma outra variável (CHURCHILL JR., 1979).

Fornell e Larcker (1981) asseveram que, para verificar a validade discriminante, é necessário averiguar a matriz de correlações dos construtos ao quadrado e o valor da AVE. Desse modo, se a primeira medida (matriz de correlação) for menor que a segunda (valor da AVE), constata-se a validade discriminante, como representado na Figura 12.

Figura 12 - Critério para constatação da validade discriminante



Fonte: Baseada em Fornell e Larcker (1981).

Uma vez que a AVE dos construtos já foi mensurada no passo 4 da validade convergente (ver Tabela 12), faz-se necessário calcular o valor das correlações ao quadrado, como apresentado na Tabela 14.

Tabela 14 - Matriz de correlações dos construtos

	Autoeficácia	Realização Profissional	Planejamento de Carreira
Autoeficácia	1	0,332 *	0,326 *
Realização Profissional	0,576	1	0,397 *
Planejamento de Carreira	0,571	0,630	1

Fonte: Dados da pesquisa.

*A diagonal superior representa o índice de correlação ao quadrado.

A Tabela 14 apresenta a matriz de correlação na qual sua diagonal inferior é composta pelas correlações entre os construtos, verificando-se que todos os resultados não ultrapassaram o limite estabelecido de (0,90). A seguir, é apresentada a Tabela 15, a qual evidencia os resultados da AVE.

Tabela 15 - Resultados da variância média extraída calculados na etapa de validade convergente

Fatores/Construtos	AVE
Autoeficácia	0,334
Transcendência	0,612
Abertura a Mudança	0,596
Autopromoção	0,753
Conservação	0,517
Decisão de Carreira	0,319
Exploração de Carreira	0,428

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar os resultados da matriz de correlação ao quadrado e da AVE (Tabela 15), verificou-se que os índices foram inferiores a AVE, constatando-se, desse modo, a validade discriminante para os constructos analisados, conforme demonstrado na Figura 10. Por fim, ao se constatar tanto a validade convergente quanto a validade discriminante, seguiu-se para a próxima etapa, que é avaliar o modelo estrutural (M.E.) com todos os indicadores e parâmetros de relações.

4.5 Análise do modelo estrutural

Nesta seção, analisam-se os modelos estruturais oriundos dos modelos de mensuração e das hipóteses propostas, para, subsequentemente, compará-los com os modelos rivais, tendo

por finalidade encontrar um protótipo que melhor represente as relações entre os construtos estudados nesta tese (HAIR JR. et al., 2009). Também é apresentada uma comparação, em termos de relações diretas e indiretas, entre os construtos com a finalidade de explicar a influência de um dado construto sobre outro e analisar o impacto de antecedentes na realização profissional.

Tabela 16 - Índice de ajuste do modelo estrutural

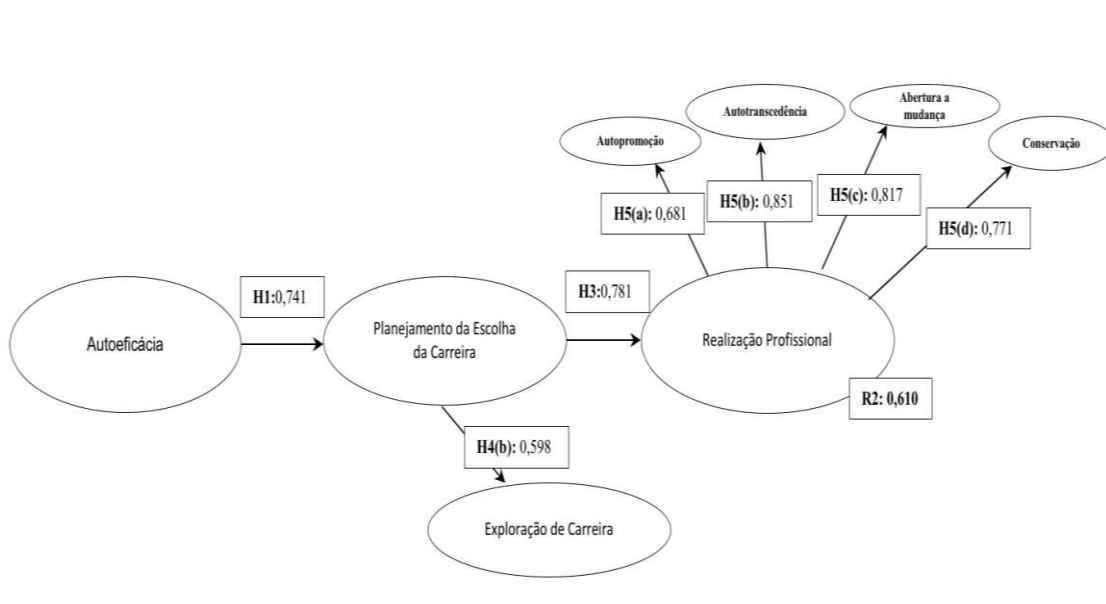
Modelo	R ² Intenção	x ²	g.l.	x ² /g.l.	v. p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
M.E.1	0,610	711,629	391	1,82	0,000	0,903	0,039	0,955	0,950	0,906	856,629

Fonte: Dados da pesquisa.

*Significante ao valor-p 0,000.

Nota-se que os índices apresentados na Tabela 16 estão de acordo com os parâmetros estabelecidos por Hair Jr. et al. (2009) e são satisfatórios, indicando um bom ajuste do modelo. Prosseguiu-se, então, para a análise dos resultados decorrentes do diagrama de caminhos, no que tange à significância das relações propostas e R² das variáveis dependentes. A Figura 13 apresenta os resultados obtidos.

Figura 13 - Resultado dos testes do modelo estrutural v2



Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar que todos os coeficientes de caminho não apresentam nível inferior a 0,1. Além disso, a variável decisão de carreira foi excluída do modelo por não apresentar bons

índices de validade convergente. A Tabela 17 apresenta o resultado para o teste das hipóteses desta tese.

Tabela 17 - Testes das hipóteses para o modelo estrutural 1

Hipótese	Coefficientes de Caminho	Resultado
H1: A percepção de autoeficácia influencia positivamente o planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade.	0,741	Não refutada
H3: O planejamento da escolha da carreira docente na área de contabilidade influencia positivamente a percepção de realização profissional.	0,741	Não refutada
H4(a): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator decisão de carreira.	** N.A.	Não testada
H4(b): O planejamento da escolha da carreira é afetado positivamente pelo fator exploração de carreira.	0,598	Não refutada
H5(a): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autopromoção.	0,681	Não refutada
H5(b): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator autotranscendência.	0,851	Não refutada
H5(c): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator abertura à mudança.	0,817	Não refutada
H5(d): A realização profissional é afetada positivamente pelo fator conservação.	0,771	Não refutada

Fonte: Dados da pesquisa.

Significante ao nível de 0,05 (*two-tailed*), as demais relações são significantes ao nível de 0,001.

** N.A.: não se aplica, pois, o construto decisão de carreira não apresentou validade convergente.

Salienta-se que autoeficácia (H1) tem efeito direto e positivo no planejamento da escolha da carreira. A ‘autoeficácia’ na TSCC é considerada como a variável primordial que influencia na escolha da carreira, no seu desenvolvimento e na definição das metas profissionais, ou seja, tal construto é definido por crenças que refletem em comportamentos (LENT et al., 2002).

Ao se testar a relação de autoeficácia e planejamento de carreira, foi possível identificar que a autoeficácia afeta em 74,1% o planejamento da escolha da carreira docente, sendo a mesma considerada uma variável que exerce influência direta nas escolhas profissionais (LENT; BROWN; HACKETT, 1994). Tal resultado reforça o que já foi encontrado na literatura, como nas pesquisas de Lent, Brown e Hackett (1994), Teixeira e Gomes (2005), Nunes e Noronha (2008), os quais afirmaram que a autoeficácia tem relação clara com as escolhas de carreira. Teixeira e Gomes (2005) apresentam que a falta de autoeficácia gera expectativas e pensamentos negativos em relação a conseguir algo, o que coloca o indivíduo em um ciclo de indecisão profissional. Ademais, a falta de autoeficácia não permite que o indivíduo se planeje. Assim, o modelo proposto por meio da teoria é comprovado, pois evidenciou que a autoeficácia influencia positivamente no planejamento de carreira.

Ourique e Teixeira (2012) realizaram uma pesquisa cujo objetivo era avaliar as relações da personalidade e da autoeficácia profissional com o comportamento em relação ao planejamento de carreira por parte de universitários, utilizando o instrumento de Teixeira (2010), 'Escala de Desenvolvimento de Carreira de Universitários'. Os achados indicaram que a autoeficácia está correlacionada com planejamento de carreira, 'decisão de carreira' e a 'exploração vocacional'. Noe e Steffy (1987) apresentam em seu estudo que indivíduos que se envolvem no trabalho possuem metas de carreira, acreditando que podem perseguí-las, bem como tendem a explorar a profissão e, conseqüentemente, planejam essa carreira e são mais motivados para exercê-las.

O planejamento da escolha da carreira (H3) tem efeito direto e positivo na realização profissional, ou seja, todas as relações apresentaram níveis significantes, isso porque as magnitudes do impacto de todas as relações foram superiores a 0,5 em todos os casos analisados (coeficientes de caminho). É possível afirmar ainda que o planejamento da escolha da carreira docente afeta em 74,1% na percepção de realização profissional. Tal relação reforça os achados de Ourique e Teixeira (2012) que evidenciaram, ao estudarem o planejamento de carreira de universitários, o mesmo com a variável realização, identificando que há relação significativa entre as duas variáveis.

Kayalar e Özmutaf (2009) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar a relação entre planejamento de carreira individual e satisfação no trabalho para dois tipos de trabalhadores universitários: docentes e técnicos administrativos. Os achados indicam que, quando o professor universitário tem um planejamento individual de carreira, sua satisfação no trabalho é maior, o que impacta em outras variáveis, como maior produtividade e motivação. Abele e Wiese (2008) apresentam que, quando os indivíduos possuem metas de carreira e planos bem definidos, bem como têm estratégias para alcançá-los, há maior satisfação quanto à carreira.

Destaca-se que a hipótese H4(a) não foi testada pelo fato de o construto ter sido eliminado do modelo, pois não apresentou validade convergente, bem como não apresentou elevada proporção de variância comum, ou seja, baixa associação entre os indicadores que constituem o fator. Assim, a variável decisão de carreira foi excluída do construto planejamento de carreira, pois não apresentou confiabilidade para a amostra. Vale ressaltar que Ourique e Teixeira (2012), ao analisarem a autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários, encontraram relações positivas para os dois componentes de planejamento de carreira: Decisão de carreira e Exploração de carreira.

A hipótese H4(b) mostra que o fator exploração de carreira afeta em 59,8% a percepção/composição do planejamento da Escolha da Carreira. Para Ourique (2010, p.12), a exploração de carreira é “um componente do processo de planejamento de carreira, um elemento que, idealmente, deve ocorrer previamente ou concomitantemente ao estabelecimento de metas”. Ourique e Teixeira (2012), em um trabalho com as mesmas variáveis de carreira estudadas nesta tese, apresentaram que o fator Decisão de carreira obteve índices maiores para autoeficácia e planejamento. Nesta pesquisa, apenas o fator exploração de carreira foi testado, não podendo afirmar que o fator decisão de carreira não é relevante, o mesmo apenas não apresentou índices de confiabilidade para ser testado. Ourique (2010) afirma que a construção de planejamento de carreira por meio das variáveis decisão de carreira e exploração de carreira precisa ser discutida, pois nem sempre as duas estão diretamente relacionadas.

Em relação aos fatores que compõem a realização profissional (H5a, b, c, d), pode-se notar que o fator autopromoção se relaciona com realização profissional em 68,1%. Já o fator autotranscendência se relaciona em 85,1%, enquanto o fator abertura à mudança, em 81,7%, e o fator conservação afeta em 77,1%. Schwartz et al. (2012) afirmam que tais fatores influenciam na realização profissional. Os autores ainda argumentam que os valores motivacionais são ligados entre si, visto que os indivíduos podem ter, em dado momento, mais apreço por determinados valores e, em outra fase de vida, por valores distintos.

Os resultados também evidenciaram que os professores se realizam com maior evidência em valor de autotranscendência, que são valores universais e igualitários e se pensa no próximo (SCHWARTZ, 1992; SCHWARTZ et al. 2012). Schwartz (1992) apresenta que, se o tipo motivacional dos docentes for a dimensão autotranscendência, predominam interesses individuais. Nota-se que os respondentes consideram importante ajudarem o próximo (R^2 0,851), sejam alunos, família, colegas, ao proporem suas metas de carreira, sendo essas metas consideradas alcançadas pelos mesmos. Tais achados são considerados no momento de resposta ao instrumento de coleta de dados, pois a realização profissional pode ser alterada com o tempo na medida em que o docente entende que suas metas importantes foram alcançadas.

Com relação ao quadrado da correlação (R^2), apresentado na Figura 11, nota-se que os antecedentes autoeficácia e planejamento de carreira explicam 61% da variância do modelo, o que é considerado um bom modelo de explicação. Na próxima seção, será utilizado o M.E.1 para a comparação com os modelos rivais (ou concorrentes), uma vez que se almeja encontrar algo novo e não observado na literatura que possa ser mais completo e melhor ajustado.

4.6 Modelos rivais

Esta seção está destinada a propor modelo alternativo ao sugerido na literatura. Nesse sentido, a ideia é comparar o modelo estimado com outros modelos e propor uma tese mais forte para identificação e análise de modelos concorrentes que representem relações estruturais hipotéticas distintas. Segundo os autores, “o pesquisador deve empregar SEM não apenas para testar o modelo empiricamente, mas também para fornecer ideias sobre sua especificação” (HAIR JR. et al., 2009, p. 559).

Sendo assim, o objetivo é que o modelo proposto não apenas apresente um ajuste aceitável, mas, sim, um melhor desempenho. Hair Jr. et al. (2009) sugerem, para a comparação, a análise das diferenças de índices de ajuste para cada modelo.

Assim, foi proposto o seguinte modelo rival:

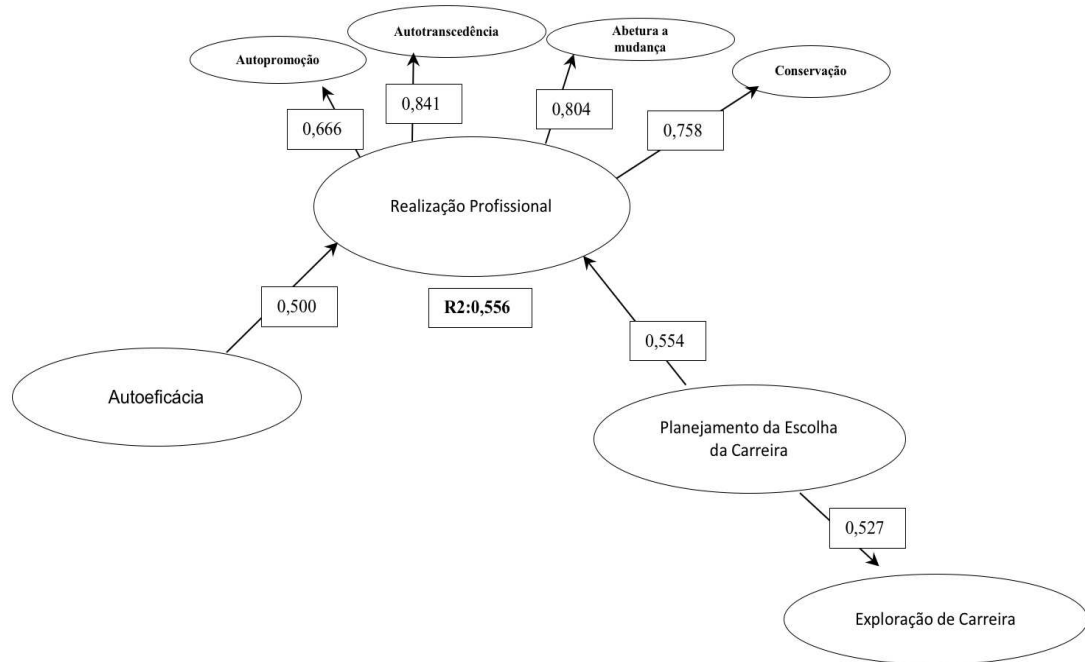
Modelo Rival 1.1: Esse modelo eliminou as relações propostas das hipóteses refutadas nos Modelos Estruturais 1.1, apresentando-se relações diretas entre autoeficácia e planejamento de carreira (fator exploração) na realização profissional (autoeficácia → realização profissional + planejamento de carreira → realização profissional). Nesse modelo, a autoeficácia e o planejamento de carreira precedem a realização profissional. Diante disso, partiu-se do princípio de que um indivíduo que possui Autoeficácia tenderá a possuir uma maior realização profissional.

Desse modo, criou-se a seguinte hipótese:

H6: autoeficácia afeta a realização profissional.

O Modelo Rival 1 (M.R.1) é apresentado na Figura 14.

Figura 14 - Resultado dos testes do modelo rival 1



Fonte: Dados da pesquisa.

A Tabela 18 apresenta os índices de ajuste do modelo proposto e seus R^2 .

Tabela 18 - Índices de ajuste do modelo estrutural 1 e modelo rival 1

Modelo	R^2 Intenção	χ^2	g.l.	$\chi^2/g.l.$	valor-p	AGFI	RMSEA	CFI	TLI	PNFI	AIC
M.E.1	0,610	711,629	391	1,82	0,000	0,903	0,039	0,955	0,950	0,906	856,629
M.R.1	0,556	776,296	296	2,62	0,000	0,898	0,043	0,946	0,94	0,897	924,296

Fonte: Dados da pesquisa.

Comparando os resultados, é possível verificar que ambos os modelos, M.E.1 e M.R.1 são significantes, pois o valor-p é 0,000. Entretanto, quando se analisam os índices de ajustes AGFI, CFI, TLI e PNFI (quanto maior, melhor), o modelo rival1 apresenta índice inferiores. Já os índices RMSEA e AIC (quanto menor, melhor) apresentam valores maiores. Diante desses resultados, pode-se inferir que o M.E.1 explica melhor os dados. A Tabela 19 apresenta os resultados para o teste de hipóteses.

Tabela 19 - Coeficientes de caminho do modelo estrutural 1 e modelo rival 1

Hipótese	M.E.1	M.R.1
H1: Autoeficácia → Planejamento da escolha da carreira (+)	0,741	NA
H4(a): Decisão de carreira → Planejamento da escolha da carreira.	NA	NA
H4(b): Exploração de carreira → Planejamento da escolha da carreira. (+)	0,598	0,527

H5: Planejamento da escolha da Carreira → Realização profissional. (+)	0,781	0,554
H5(a): Autopromoção → Realização profissional. (+)	0,681	0,666
H5(b): Autotranscendência → Realização profissional. (+)	0,851	0,841
H5(c): Abertura a mudança → realização profissional. (+)	0,817	0,804
H5(d): Conservação → Realização profissional. (+)	0,771	0,758
H6 (nova): Autoeficácia → Realização profissional. (+)	NA	0,500

Fonte: Dados da pesquisa.

Significante ao nível de 0,05 (two-tailed), as demais relações são significantes ao nível de 0,001.

** N.A.: não se aplica, pois, o construto decisão de carreira não apresentou validade convergente.

Com relação aos quadrados das correlações (R^2), o Modelo Estrutura 1 apresenta ser a opção que melhor explica a variância da Realização profissional, em 61,10%, quando comparado com o M.R.1 que explica 55,6%, como apresentado na Tabela 17. Além disso, o modelo Rival não demonstrou uma melhora significativa na magnitude do impacto das relações, isso porque os coeficientes de caminhos não passaram a representar resultados significativamente maiores, como apresentado na Tabela 17. Assim sendo, o modelo Rival não pode ser adotado como melhor para representar as relações propostas nesta teste.

A última etapa desta pesquisa foi comparar o M.E.1 com o M.R.1 proposto, visto que alguns artigos apresentam relação direta entre autoeficácia e realização (MARTINELLI; SASSI, 2010; NEVES; FARIA, 2009; OURIQUE; TEIXEIRA, 2012). Martinelli e Sassi (2010), ao investigarem as relações entre a motivação e as crenças de autoeficácia em estudantes do ensino fundamental, identificaram que a autoeficácia interfere diretamente na motivação para realizar algo. Neves e Faria (2009) encontraram que a autoeficácia mostra-se influente na realização, principalmente, no ambiente escolar.

Diante dessa comparação, foi possível notar que o M.E.1 proposto por meio da teoria, que seriam as relações diretas e indiretas que impactam da realização profissional, (autoeficácia → planejamento da escolha da carreira e planejamento da escolha da carreira → realização profissional), se mostrou o melhor modelo que representa as relações investigadas, pois o modelo rival, ao apresentar as relação diretas da realização profissional (autoeficácia + planejamento de carreira → realização profissional), apresentou índices inferiores ao modelo proposta na literatura.

Vale ressaltar que, apesar de terem sido encontradas relações entre os construtos autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional, a característica dos mesmos é o dinamismo, sendo a avaliação do status de carreira feita durante os momentos da vida, os quais podem se alterar com o fator tempo, experiência, e maturidade (OLIVEIRA-SILVA, 2015). Assim, os resultados desta pesquisa são destinados à amostra selecionada no momento em que foram dadas as respostas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese objetivou analisar o quanto a autoeficácia afeta o planejamento da escolha da carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta na realização profissional. O suporte teórico foi: a TSCC criada por Lent, Brown e Hackett (2002); a ‘decisão de carreira’, de Lounsbury et al. (2005); a ‘exploração vocacional’, de Rogers, Creed e Glendon (2008); e a ERP construída por Oliveira-Silva (2015). As considerações finais deste estudo procuram apresentar os resultados obtidos com a pesquisa, as contribuições, as limitações e sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Resultados obtidos

Em resumo, o perfil dos docentes investigados é composto por 57,4% de gênero masculino e 42,6%, do feminino. Quanto à faixa etária com maior resposta, a maioria (58,9%) tem idade entre 30 e 49 anos. Além disso, a maioria dos docentes é casada (73,4%). Quanto à cor da pele, 66,2% dos docentes se declararam brancos. A análise dos dados permitiu constatar que a maioria dos respondentes se situa nas regiões Sul e Sudeste (62,2%). Também foi constatado que 84,3% são formados em Ciências Contábeis e 82,6% têm formação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Em relação ao tempo de docência, foi possível notar que 68,7% da amostra têm entre 7 a 25 anos de atuação como docente, sendo 85,1% de professores com regime efetivo e 69% têm tempo de dedicação exclusiva à docência.

Com base na análise dos fatores pessoais e acadêmicos com relação à autoeficácia, foi possível identificar que apenas faixa etária e tempo de docência apresentam diferença significativa entre os grupos. Tal achado difere daquele encontrado na literatura que aponta diferença significativa entre autoeficácia e algum fator pessoal ou acadêmico (BANDURA, 1986; BETZ, 2001; LENT; BROWN; HACKETT, 2002; PAJARES; HOBBS, 2005; WILLIAMS; BETZ, 1994). Uma variável interessante que apresentou diferença significativa com a autoeficácia foi o tempo de carreira, visto que professores com mais de 10 anos de magistério apresentaram um índice de Autoeficácia maior, ficando evidente que, com o passar do tempo, os professores se sentem mais capazes de desenvolverem suas funções. Isso pode ser relacionado com a pesquisa de Araújo et al. (2015) que, ao mapearem os principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade na carreira, identificaram que, no

início de carreira, os problemas são sentidos pelos docentes com mais intensidade, e, com o passar do tempo de docência, eles diminuem.

As hipóteses testadas neste estudo foram construídas de acordo com o suporte teórico apresentado, cujo objetivo foi analisar a relação dos construtos autoeficácia e planejamento de carreira (exploração de carreira, decisão de carreira) na realização profissional. Antes de testar as hipóteses formuladas, realizou-se a análise de confiabilidade dos construtos, a validade convergente (AFC) e a validade discriminante, tendo sido necessária a exclusão a variável decisão de carreira e outras três questões do construto realização profissional. A exclusão refere-se à adaptação do instrumento para a amostra deste estudo. Feitos os ajustes, conforme solicitados nos testes, seguiu-se para o teste do modelo, que consistiu na verificação das relações diretas e indiretas entre os construtos com a finalidade de explicar o impacto de antecedentes na Realização profissional. Os índices de ajustes foram: $\chi^2/g.l.$: 1,82; AGFI: 0,903; RMSEA: 0,39; CFI: 0,955; TLI: 0,950; PNFI: 0,906; e AIC: 856,629, o que representa a validade empírica do modelo. O R^2 ajustado obtido foi 61%, indicando que os antecedentes autoeficácia e planejamento de carreira explicam a variância da realização profissional.

Foi possível notar que a autoeficácia afeta em 74,1% o planejamento da escolha da carreira docente na área contábil, fato que reforça as evidências encontradas na literatura, segundo a qual a autoeficácia tem relação direta com o planejamento de carreira. (LENT; BROWN; HACKETT, 1994; NOE; STEFFY, 1987; NUNES, NORONHA, 2008; OURIQUE; TEIXEIRA, 2012; TEIXEIRA; GOMES, 2005).

Também foi possível afirmar que o planejamento da escolha da carreira docente afeta em 74,1% na percepção de realização profissional. Estudos que investigaram o planejamento de carreira apresentaram indícios de correlação entre planejamento de carreira e realização (KAYALAR; ÖZMUTAF, 2009; OURIQUE; TEIXEIRA, 2012), da mesma forma que a presente tese evidencia que há relação direta entre planejamento de carreira e, especificamente, realização profissional. Pode-se notar ainda que, dentre os quatro fatores que compõem a realização profissional, o fator autotranscedência e o fator abertura a mudança são os valores motivacionais mais estimados pela amostra desta pesquisa.

Após verificar a relação entre autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional, propôs-se um M.R.1, com o objetivo de identificar a relação direta da autoeficácia na realização profissional, conforme indícios identificados pela literatura (MARTINELLI; SASSI, 2010; NEVES; FARIA, 2009). Assim, foi possível observar que o modelo testado nesta tese, proposto pela teoria, melhor representa a relação entre as três

variáveis (Autoeficácia → Planejamento da Escolha da Carreira e Planejamento da Escolha da Carreira → Realização profissional).

Considerando a proposta de tese apresentada, os resultados desta pesquisa evidenciam relações entre os construtos autoeficácia, planejamento de carreira e realização profissional, fato que comprova a relação positiva entre as variáveis estudadas. Tal achado representa um avanço no que se refere os fatores que interferem na escolha da carreira docente na área contábil, mostrando que tais docentes se planejam ao escolher o magistério.

5.2 Contribuições da pesquisa

A contribuição teórica da presente pesquisa refere-se à aplicação e validação de um modelo de autoeficácia, planejamento de carreira e realização de carreira para docentes na área contábil, especificamente, para docentes vinculados à instituições públicas. O estudo contribui para a literatura na evidenciação das variáveis que afetam o planejamento da carreira e, conseqüentemente, a realização profissional dos docentes na área contábil. Os achados confirmam e, por vezes, refutam os resultados de pesquisas realizadas em outras áreas de atuação.

Os resultados da presente tese trazem contribuições relevantes para a carreira docente, além de ampliarem a literatura sobre o planejamento de carreira e a realização profissional até então não discutidos com o foco no docente na área contábil. Ainda, o estudo possibilitou uma compreensão mais exata de que os profissionais que possuem maior intensidade de autoeficácia no planejamento da carreira docente na área contábil são mais realizados profissionalmente.

A pesquisa contribui também pelo pioneirismo em examinar, empiricamente, com uma amostra composta por docentes da área contábil, teorias da área de Psicologia, especificamente a carreira, e por mensurar o quão realizado um indivíduo é com seu trabalho, visto que se trata de um trabalho inovador no país, pois pesquisas que investigaram em conjunto a TSCC e a realização não foram feitas no contexto brasileiro. Assim, ao contribuir para o avanço do conhecimento científico, este estudo traz um novo paradigma para a comunidade científica.

A contribuição prática se dá por apresentar que os desafios enfrentados pelos docentes na carreira poderão afetar seu empenho em sala de aula, ou seja, a baixa realização profissional terá reflexo na motivação para o ensino e o desempenho dos alunos. Nesse sentido, a atuação docente requer a qualificação contínua, o que remete à responsabilidade

na formação docente. Compete aos programas de pós-graduação *stricto sensu* formarem profissionais qualificados para exercer a docência no ensino superior, bem como para realizar pesquisas a fim de que os mesmos possam contribuir com a construção do conhecimento. Assim, cabe a esses programas oferecerem aos discentes disciplinas que contemplem os aspectos inerentes à formação pedagógica, tendo em vista a relevância dessas abordagens na formação e no planejamento para a atuação dos futuros docentes que irão participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Entende-se que a formação docente oferecida pelos programas de pós-graduação aos futuros docentes contribuirá para a escolha da carreira nesse campo, principalmente, para os professores iniciantes compreenderem as práticas relativas à profissão. A formação docente estruturada trará efeitos na realização profissional dos mesmos.

Outra contribuição foi evidenciar a relevância do planejamento de carreira na realização profissional. Tais achados poderão motivar políticas públicas que visem o plano de carreira docente, tanto para o nível básico, quanto para o superior. Tais políticas são relevantes para o reconhecimento da profissão docente, no que tange principalmente a promoção da educação de qualidade.

5.3 Limitações da pesquisa

É importante salientar que a pesquisa utilizou-se de uma abordagem *survey* e, por se tratar de uma amostra não probabilística, os dados não podem ser generalizados para a população. O estudo é transversal, não sendo possível identificar relações causais.

Considera-se também que não foi possível investigar a variável decisão de carreira, pois seus índices de confiabilidade testados não foram os esperados. Isso não quer dizer que a variável não é válida para a amostra deste estudo talvez, em virtude do perfil dos respondentes que já haviam escolhido a profissão no momento da pesquisa, ou seja, já são docentes atuantes.

Outro fato limitante é que a amostra desta pesquisa já havia feito a escolha pela profissão docente em Ciências Contábeis e algumas perguntas se referiam ao momento da escolha da carreira, podendo muitos deles não terem lembranças desse momento. Vale ressaltar que os achados em relação à realização profissional da amostra podem ser alterados com o tempo, na medida em que o docente entende que suas metas importantes foram alcançadas, podendo o seu entendimento de realização profissional sofrer uma mudança. Assim, os resultados desta pesquisa são restritos ao momento de resposta dos respondentes.

Limitante também foi a amostra restrita, que são docentes da área pública. Nesse caso, os mesmos têm estabilidade no emprego, salários padronizados, carga horária semanal de aula estabelecidas por lei, sendo tais fatos distintos da realidade de outras instituições. Assim, os resultados apresentados nesta tese são limitados a essa amostra. Vale ressaltar também que a amostra é composta somente de instituições públicas e não contempla a realidade de todos os docentes que ministram aulas nos cursos de Ciências Contábeis, pois cerca de 90% estão vinculados a instituições privadas (INEP, 2017).

Importante destacar, que a escolha pela amostra de docentes na carreira docente pública, deve-se ao fato dos docentes de instituições privadas não adotarem como a principal carreira a docência, os mesmos atuam em outras funções no ambiente empresarial.

5.4 Sugestões

Para pesquisas futuras, sugere-se uma abordagem qualitativa com os docentes de instituições públicas com o objetivo de buscar maior entendimento das variáveis relacionadas a planejamento de carreira e realização profissional, o que aprofundaria a discussão proposta nesta tese.

Sugere-se também realizar a pesquisa com docentes de instituições privadas, pois, em uma pesquisa realizada no *site* do e-MEC, em 13 de maio de 2018, verificou-se a existência 1476 cursos de Ciências Contábeis em atividade, tendo a amostra desta tese contemplado apenas 135 instituições (federais e estaduais), ou seja, menos de 10% do total. Assim, torna-se relevante expandir a pesquisa para os docentes de instituições privadas que representam 90% de atuação nas instituições de ensino, podendo verificar se a realidade distinta entre os dois grupos (instituições privadas e públicas) influencia no planejamento de carreira e realização profissional (INEP, 2017).

Propõe-se ainda, para complementar a presente pesquisa, a ampliação das discussões das variáveis tempo de carreira e faixa etária para entender os motivos pelos quais professores com mais idade e mais tempo de trabalho, próximos da aposentadoria, apresentam diferenças significativas em relação à autoeficácia.

Torna-se relevante estudar as variáveis relacionadas à decisão de carreira, que foram excluídas deste estudo devido as restrições estatísticas, com uma amostra de futuros docentes, ou seja, pós graduandos na área contábil.

Sugere-se também a ampliação da perspectiva da realização profissional, observando as metas estabelecidas pelos docentes, conforme proposto por Elliot e Dweck (2005), que

seria identificar o que acontece com a realização profissional quando as pessoas priorizam o desenvolvimento de competências.

REFERÊNCIAS

- ABELE, A. E.; WIESE, B. The nomological network of self-management strategies and career success. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 73, p. 490–497, 2008. <https://doi.org/10.1348/096317907X256726>
- AJZEN, I. The theory of planned behavior. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 179-211, 1991.
- AMBONI, N. et al. ABORDAGEM MULTIPARADIGMÁTICA EM ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: AVANÇOS E LIMITAÇÕES. **Rev. Adm.**, Santa Maria, v. 10, n. 5, p. 808-827, 2017.
- AMES, C. Classrooms: goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**, [S.l.], v. 84, p. 261-271, 1992. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1993-03487-001>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- ANDRADE, G. A. **Carreira tradicional versus carreira proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a profissão, carreira e emprego**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2009.
- ANDERSON, E. W.; GERBING, D. W. Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. **Psychological Bulletin**, [S.l.], v. 103, n. 3, p. 411-423, 1988.
- ANDRADE, G. A.; KILIMNIK, Z. M.; PARDINI, D. J. Carreira tradicional versus carreira autodirigida ou proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a carreira, a profissão e o trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 13, p. 58-80, 2011.
- ANDRADE, A. L. et al. Características proteanas e afetos sobre carreira de estudantes de Psicologia. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 33, n. 4, p. 677-688, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2016000400677&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 11 mai. 2018.
- ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PASSOS, J. C. Ciclo de vida profissional de docentes no curso de ciências contábeis. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo, SP, **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2014. p. 1-16.
- ARAÚJO, T. S. et al. Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, 2015. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- ARAÚJO, T. S. et al. The challenges of being an accounting professor. In: INTERNATIONAL CRITICAL MANAGEMENT STUDIES, 10, 2017, Liverpool, U.K. **Anais...** Liverpool: CMS, 2017. p. 1-13.

ARNOLD, J. M. Careers and career management. In: ANDERSON, N. et al. (Ed.). **International handbook of work and organizational psychology**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2001. 2 v. p. 115-132. <https://doi.org/10.4135/9781848608368.n7>

ARTHUR, M. B. The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. **Journal of Organizational Behavior**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 295-306, 1994. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/job.4030150402/abstract>>. Acesso em: 20 maio 2017.

ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. In: ARTHUR, M. B.; ROUSSEAU, D. (Org.). **The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational**. New York: University Press, 1996. p. 3-20.

BARDAGI, M. P.; BOFF, R. M. Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concludentes. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 41-56, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2017.

BAGOZZI, R.; YI, Y.; PHILLIPS, L. Assessing construct validity in organizational research. **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], p. 421-458, set. 1991.

BALASSIANO, M.; VENTURA, E. C. F.; FONTES FILHO, J. R. Carreiras e cidades: existiria um melhor lugar para se fazer carreira? **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 99-116, 2004.

BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

_____. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, [S.l.], v. 84, p. 191-215, 1977. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

_____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

_____. Social-learning theory of identificatory processes. In: GOSLIN, D. (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally, 1969. p. 213-262.

_____. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. **Personality and Social Psychology Review**, [S.l.], ed. spe., v. 3, p. 193-209, 1999.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

_____. The Evolution of social cognitive theory. In: SMITH, K. G.; HIT, M. A. (Eds.). **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 90-35.

BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.5902/198464442976>

BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, ed. esp., p. 1-11, jan. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512007000500003>

BETZ, N. E. Career self-efficacy. In: LEONG, F. T.; BARAK, A. (Org.). **Contemporary models in vocational psychology**. New Jersey: L. Erlbaum Associates, 2001. p. 55-77.

BETZ, N. E.; HACKETT, G. A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women. **Journal of Vocational Behavior**, 18, p. 326-339. 1981. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BLUSTEIN, D. L. Applying current theory and research in career exploration to practice. **Career Development Quarterly**, [S.l.], v. 41, p. 174-184, 1992. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00368.x/abstract>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 set. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL, V. et al. Orientação profissional e planejamento de carreira para universitários. **Cad. acad.**, Palhoça, v. 4, n. 1, p. 117-131, fev./jul. 2012.

BRIGHENTI, J.; JACOMOSSI, F.; DA SILVA, M. Z. Desigualdades de gênero na atuação de contadores e auditores no mercado de trabalho catarinense. Enfoque: Reflexão Contábil, v. 34, n. 2, p. 109-122, 2015. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i2.27807>

BZUNECK, J. A. crenças de auto-eficácia de professoras do 1º. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p.57-89; 1996. Disponível em:< <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2018.

CANDIOTTO, L. B.; MIGUEL, M. E. B. O curso de Ciências Contábeis a educação brasileira: das aulas de comércio ao curso superior de Ciências Contábeis (1808-1951). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2009. p. 9520-9534.

CAPELO, R.; POCINHO, M. Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 54, p. 175-184, Dec. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000400011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2018.

CARSON, K. D.; BEIDAN, A. G. Career commitment: construction of a measure and examination of its psychometric properties. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 237-62, 1994. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ484431>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

CARVALHO, T. A. T. **A escolha e o comprometimento com a profissão/carreira: um estudo entre psicólogos**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2007.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F. Control theory: a useful conceptual framework for personality-social, clinical, and health psychology. **Personality Bulletin**, [S.l.], v. 92, p. 111-135, 1982.

CASTELO, L. B.; LUNA, L. N. Crença DE autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 30, n. 68, p. 27-42, jan./mar. 2012.

CELERINO, S.; PEREIRA, W. F. C. Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 37, n. 170, p. 65-77, 2008.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade?. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000600008>

CHURCHILL JR., G. A paradigm for developing better measures of marketing constructs. **Journal of Marketing Research**, [S.l.], p. 64-73, fev., 1979.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Coordenadoria de registro. **Profissionais ativos nos conselhos regionais de contabilidade agrupados por gênero**. 2018. Disponível em: <<http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=0>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Cursos avaliados e reconhecidos. Área de Avaliação**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf;jsessionid=qtBGVDy7L41-BAgejD3p+XhZ.sucupira-205>>. Acesso em: 18 maio 2018.

_____. **Cursos avaliados e reconhecidos. Notas**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoConceito.jsf;jsessionid=IpC19tcuSCVdbQWNHksjYjWE.sucupira-213>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CORREIA, T.; GOMES, A.R.; MOREIRA, S. Stress ocupacional em professores do ensino básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Lisboa, Portugal. **Anais eletrônicos...** Lisboa: Associação Portuguesa de Psicologia, 2010. p. 1477- 1493. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10502/1/4-Actas-SO-Professores-Simp%C3%B3sio%20Psicologia.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

COSTA, F. T. P. et al. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. In SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 5., 2014, Pau dos Ferros. **Anais eletrônicos...** Pau dos Ferros: SETEPE, 2014. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

CREED, P. A.; PATTON, W.; PRIDEAUX, L. Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. **Journal of Adolescence**, [S.l.], v. 30, p. 377-392, 2007. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16713620>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

DUARTE, M. E. et al. A construção da vida: um novo paradigma para entender a carreira no século XXI. **Interamerican Journal of Psychology**, Austin, v. 44, n. 2, p. 392-406, 2009.

DUNN, S.; SEAKER, R.; WALLER, M. Latent variables in business logistics research: scale development and validation. **Journal of Business Logistics**, [S.l.], p. 145-172, jan. 1994.

ELLIOTT, E. S.; DWECK, C. S. Achievement motivation. In: MUSSEN, P. H.; HETHERINGTON, E. M. (Org.). **Handbook of child psychology: social and personality development**. New York: Wiley, 1983. p. 643-691.

ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. **Handbook of competence and motivation**. New York, NY: Guilford Press, 2005.

FAGUNDES, A. F. A. **Um modelo dos fatores que influenciam a satisfação dos torcedores na ida aos estádios de futebol no Brasil e sua intenção de retorno**. 2013. 201f. Tese (Doutorado em Administração) - Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Records**, New York, v. 103, n. 6, p. 1012-1065, dez. 2001. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2015.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, jan./mar. 2017.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v. 22, p. 219-232, 2016.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equations models with unobservable variables and measurement errors. **Journal of Marketing Research**, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 39-50, fev. 1981.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction**. 8. ed. Boston: Pearson, 2007.

GARSON, G. D. **Regression analysis, from statnotes: topics in multivariate analysis**. 2009. Disponível em: <<http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765.statnote.html>>. Acesso em: 11 maio 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil: relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 2, p. 9-17, maio/ago. 2015.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, J. P. et al. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2008, p. 4589-4606.

GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica para perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200011>

GREENHAUS, J. H. et al. **Career management**. 3. ed. Orlando: Harcourt, 1999.

GREENHAUS, J. H.; CALLANAN, G. A.; GODSHALK, V. M. **Career management**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010.

GREENHAUS, H.; CALLANAN, G.; KAPLAN, E. The role of goal setting in career management. **The International Journal of Career Management**, [S.l.], v. 7, n. 5, p. 3-12, 1995. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09556219510093285>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria Básica**. 5ed. Rio de Janeiro: Amgh Editora Ltda, 2011.

HAIR JR, J. F. et al. **Análise Multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

_____. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JR., J. F. et al. **Multivariate data analysis**. 7. ed. New York: Pearson Prentice Hall, 2010.

HALL, D. T. **Careers in organizations**. Glenview: Scott, Foresman, 1976.

_____. Protean careers of the 21^o century. **Academy of Management Executive**, [S.l.], v. 10, n. 4, p. 106-109, 1996. Disponível em: <<https://dspace.lboro.ac.uk/dspace-jspui/bitstream/2134/17045/3/Careers%20Psychology%20article%20v2%20for%20The%20Psychologist.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

HARFORD, J.; GRAY, P. Emerging as a teacher: student teachers reflect on their professional identity. In: _____ (Eds.). **Overcoming fragmentation in teacher education**. Cambridge University Press, 2017. p. 1-21.

HOEKSTRA, H. A career roles model of career development. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 78, p. 159-173, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187911000165X>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p. 31-61.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 33, n. 4, p. 825-839, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2018.

INKSON, K.; DRIES, N.; ARNOLD, J. **Understanding careers**. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc., 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Banco de Dados**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/486488>. Acesso em: 26 FEV. 2018.

_____. **Censo do Ensino Superior**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 28 set. 2016.

JERUSALEM, M.; SCHWARZER, R. **The general self-efficacy scale (GSE)**. 1979. Disponível em: <<https://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>>. Acesso em: 28 set. 2016.

JESUS, S. N. A análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 8, p. 163-180, 1995.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 39-54, 2004.

JESUS, S. N. et al. Estudo dos' factores de mal-estar na profissão docente. **Revista Psychologica**, Porto, Portugal, v. 8, p. 51-60, 1992.

KAYALAR, M.; ÖZMUTAF, N. M. The effect of individual career planning on job satisfaction: a comparative study on academic and administrative staff. **The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences**, v. 14, n. 1, p.239-254, 2009.

KLEM, L. Path analysis. In: GRIMM, L. G.; YARNOLD, P. R. **Reading and understanding multivariate statistics**. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. 3. ed. New York: The Guilford Press, 2011.

KOH, E. T.; OWEN, W. L. Descriptive research and qualitative research. **introduction to nutrition and health research**, [S.l.], p. 219-248, 2000.

KOUMOUNDOUROU, G. A. The reliability and validity of the Greek version of the Task-specific Occupational Self-efficacy Scale. **British Journal of Guidance and Counseling**, [S.l.], v. 32, n. 1, p. 75-92, 2004. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069880310001648067>>. Acesso em: 19 maio 2017.

KOZELSKI, A. C. Professor: uma carreira em extinção ou falta de motivação? **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 178-188, jan./jun. 2014.

LAFFIN, M. **De Contador a professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Tese de Doutorado em Engenharia de produção. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis. 2002.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. da S. Formação pedagógica do professor de contabilidade: o tema em debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 24, n. 77, p. 1-31, 2016. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2372/1803>>. Acesso em: 19 maio 2017.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003 . Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000100004>>. Acesso em: 19 maio 2017.

LARANJEIRA, S. M. G. As transformações do trabalho num mundo globalizado. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 4, p. 14-19, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 maio 2017.

LEAL, M. S. **Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

LEAL, M. S.; SILVA, L. L. M.; TEIXEIRA, M. O. Crenças para lidar com tarefas de carreira em estudantes do ensino médio. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 125-132, 2015. <https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.14>

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Career development from a social cognitive perspective. In: BROWN, D. et al (Ed.). **Career choice and development**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 373-421.

LENT, R. W.; BROWN, S. D.; HACKETT, G. Social cognitive career theory. In: BROWN, D. (Org.). **Career choice and development**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. p. 255-311.

_____. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 45, n. 1, p. 79-122, 1994. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S000187918471027X>>. Acesso em: 21 maio 2017.

LENT, R. W.; HACKETT, G.; BROWN, S. D. Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. **Evaluar**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 1-22, 2004. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/596>>. Acesso em: 21 maio 2017.

LENT, R. W. et al. Career choice barriers, supports, and coping strategies: college students' experiences. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 60, p. 61-72, 2002. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001879101918147>>. Acesso em: 21 maio 2017.

LEONG, F.; HARDIN, E. E. Career psychology and asian americans: cultural validity and cultural specificity. In: NAGAYAMA HALL, G. C.; OKAZAKI, S. (Org.). **Asian american psychology: the science of lives in context**. Washington: American Psychological Association, 2002. p. 131-152. <https://doi.org/10.1037/10473-005>

LIMA, F. D. C. et al. O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... **Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 13, n. 1, p. 49-67, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2799>>. Acesso em: 21 maio 2017.

LIMA, T. H et al . Autoeficácia para atividades ocupacionais: Uma Comparação entre as gerações X e Y. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 201-210, dez. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902016000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai. 2018.

LOPEZ, F. G.; LENT, R. W. Sources of mathematics self-efficacy in high school students. **The Career Development Quarterly**, [S.l.], v. 41, p. 3-12, 1992. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00350.x/abstract>>. Acesso em: 21 maio 2017.

LOUNSBURY, J. et al. An investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. **Individual Differences Research**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 52-69. 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.9217&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

LUCAS, R. E.; DIENER, E. The happy worker: hypotheses about the role of positive affect in worker productivity. In: BURRICK, M.; RYAN, A. M. (Ed.). **Personality and work**. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. p. 30-59.

MAANEN, J. V. **Organizational careers: some new perspectives**. New York: John Wiley, 1977.

MARTINELLI, S. C.; SASSI, A. G. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 780-791, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2018.

MARTINS, E. A. Pesquisa contábil brasileira: uma análise filosófica. 2012. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MATHERS, N.; FOX, N.; HUNN A. Surveys and questionnaires. **The NIHR RDS for the East Midlands / Yorkshire & the Humber**. 2007. Disponível em: <https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp-content/uploads/2013/05/12_Surveys_and_Questionnaires_Revision_2009.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

MATSUI, T. Mechanisms underlying sex differences in career self-efficacy expectations of university students. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 45, p. 177-184, 1994. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ490480>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MAU, W. C. J.; ELLSWORTH, R.; HAWLEY, D. Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. **International Journal of Educational Management**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 48-61, 2008. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09513540810844558?journalCode=ijem>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MCILVEEN, P. Career development, management, and planning from the vocational psychology perspective. In: COLLIN, A.; PATTON, W. (Ed.). **Vocational psychological and organisational perspectives on career: towards a multidisciplinary dialogue**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 63-89.

MENDES, T. C.; CLOCK, L. M.; BACCON, A. L. P. Aspectos positivos e negativos da profissão docente: entre a satisfação e o desejo do professor. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 74-97, out./dez. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Senso da educação superior 2016. Principais resultados**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

_____. **Censo da educação superior 2004. Resumo técnico**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_tecnico-Censo_2004.pdf>. Acesso em: 18 maio 2018.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-481, jul./set. 2013.

MONTGOMERY, A. B. **Kentucky Women teachers' education and career choice decisions**: an application of social cognitive career theory. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Agricultura, Universidade do Kentucky, Louisville, 2009.

Disponível em:

<http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1643&context=gradschool_theses>
http://uknowledge.uky.edu/gradschool_theses/639>. Acesso em: 19 maio 2017.

NETEMEYER, R. G.; BEARDEN, W. O.; SHARMA, S. **Scaling procedures**: issues and applications. Thousand Oaks: Sage, 2003. <https://doi.org/10.4135/9781412985772>

NEVES, S. P.; FARIA, L. Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em português e matemáticas. **Análise Psicológica**, v. 4; n. 25, p. 635-652.

NEVES, M. M.; TREVISAN, L. N.; JOÃO, B. N. Carreira proteana: revisão teórica e análise bibliométrica. **Revista de Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 13, n. 2, p. 217-232, 2013.

NGANGA, C. S. N. et al. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016.

NOE, R. A.; STEFFY, B. D. The Influence of Individual Characteristics and Assessment Center Evaluation on Career Exploration Behavior and Job Involvement. **Journal of Vocational Behavior**, v. 30, n. 2, p. 187-202, 1987. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0001-8791(87)90018-2)

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, n. 21, p. 1-20, maio/ago. 1999.

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

NUNES, M. F. O.; NORONHA, A. P. P. Escala de auto-eficácia para atividades ocupacionais: construção e estudos exploratórios. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 111-124, 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 de maio 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000100005>

OLIVEIRA, M. C. de; MELO-SILVA, L. L.; COLETA, M. F. D. Pressupostos teóricos de Super: datados ou aplicáveis à Psicologia vocacional contemporânea? **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 223-234, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA-SILVA, L. C. O. **The importance of achieving what you value: a career goal framework of professional fulfillment**. 2015. 143 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; SILVA, A. P. S. S. Florescimento no trabalho: interfaces com comportamentos de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 16, p. 197-205, 2015.

OSWALDO, Y. **Gestão da carreira profissional: uma perspectiva holística**. São Paulo: Livrus, 2011.

OURIQUE, L. R. **Auto-eficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários**. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

OURIQUE, L. R.; TEIXEIRA, M. A. Autoeficácia e personalidade no planejamento de carreira de universitários. **Psico-USF**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 311-321, 2012.
<https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000200015>

PAJARES, F. **Overview of social cognitive theory and of self-efficacy**. 2002. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

PAJARES, F.; HOBBS, C. **Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle and high school students**. Trabalho apresentado no Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canadá. 2005. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/HobbsVita.html>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZ, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PALLANT, J. **SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS**. 4. ed. Sydney: Allen & Unwin, 2011.

PATRUS, R.; LIMA, M. A formação de professores e de pesquisadores em Administração: contradições e alternativas. **Revista Economia & Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/P.1984-6606.2014v14n34p4/6261>>. Acesso em: 23 maio 2017.

PAZ, F. M. Carreira docente no Brasil: desafios e perspectivas. **Aveso do Aveso**, [S.l.], v. 12, n. 12, p. 39-58, nov. 2014.

PEDRO, N.; PEIXOTO, F. Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. **Revista Análise Psicológica**, Lisboa, Portugal, v. 24, n. 2, p. 247-262, 2006. <https://doi.org/10.14417/ap.167>

- PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 18, p. 19-32, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003>
- PESTKA, L. M.; BRAIDO, G. M.; CERUTTI, B. B. Planejamento de carreira: um estudo com formando de administração de empresas. **Destaques Acadêmicos**, Lajeado, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2017.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALETT, V. J. Docência do ensino superior. In: BARBOZA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: Desafios e Perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 267-278.
- POLYDORO, S. et al. Escala de auto-eficácia docente em educação física. In: MACHADO, C. (Org.). **Avaliação psicológica: formas e contextos**, Braga: Psiquilíbrios, 2004. p. 330-337.
- RARICK, C. A. Career management and survival in the workplace. Book review. **Academy of Management Perspectives**, [S.l.], v. 1, n. 4, p. 357, nov. 1987.
- RAYKOV, T.; MARCOULIDES, G. **A first course in structural equation modeling**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ROBERTSON, S. Transformation of professional identity in an experienced primary school principal: a New Zealand case study. **Educational Management Administration & Leadership**, [S.l.], v. 45, n. 5, p. 774-789, 2017.
- ROGERS, M. E.; CREED, P. A.; GLENDON, I. A. The role of personality in adolescent career planning and exploration: a social cognitive perspective. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 73, p. 132-142, 2008. Disponível em: <doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>. Acesso em: 23 maio 2017.
- RUIVO, J. et al. **Ser professor satisfação profissional e papel das organizações de docentes (um estudo nacional)**. [S.l: s.n.], 2008. Disponível em: <http://www.ensino.eu/media/5541/Ser_professor_satisfacao_profissional.pdf>. Acesso em: 23 maio 2017.
- SANTANA, E. E. P. **O amor à marca e seu relacionamento com algumas variáveis que o antecedem e o sucedem: um estudo sob a ótica de torcedores-consumidores de times de futebol brasileiros**. 2009. 174f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, 2009.
- SANTANA, A. L. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos do perfil do professor de Ciências Contábeis e seu reflexo no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE) – um estudo nas universidades federais do Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 73-112, 2011.

SANTOS, C. K. S.; LEAL, E. A. A iniciação científica na formação dos graduandos em ciências contábeis: um estudo em uma instituição pública do triângulo mineiro. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 25-48, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2014v11n22p25>

SAVICKAS, M. L. The transition from school to work: a developmental perspective. **The Career Development Quarterly**, [S.l.], v. 47, n. 4, p. 326-336, 1999. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00741.x/abstract>>. Acesso em: 23 maio 2017.

SAWATSKY, A. P.; BECKMAN, T. J.; HAFFERTY, F. W. Cultural competency, professional identity formation and transformative learning. **The Association for the Study of Medical Education: Medical Education**, [S.l.], v. 51, p. 458-462, 2017.

SCHEIN, E. H. **Career dynamics: matching individuals and organizational needs**. Boston: Addison-Wesley, 1978.

SCHOENFELD, J.; SEGAL, G.; BORGIA, D. Social cognitive career theory and the goal of becoming a certified public accountant. **Accounting Education**, [S.l.], v. 26, p. 109-126, 2017. Disponível em: <DOI: 10.1080/09639284.2016.1274909>. Acesso em: 23 maio 2017.

SCHOLZ, U. et al. Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. **European Journal of Psychological Assessment**, [S.l.], v. 18, p. 242-251, 2002. Disponível em: <DOI: 10.1027//1015-5759.18.3.242>. Acesso em: 23 maio 2017.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. P. (Ed.). **Advances in experimental social psychology**. San Diego: Academic, 1992. p. 1-65. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

SCHWARTZ, S. H. et al. Refining the theory of basic individual values. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S.l.], v. 103, n. 4, p. 663-688, 2012. Disponível em: <DOI: 10.1037/a0029393>. Acesso em: 23 maio 2017.

SCHWARZER, R.; JERUSALEM, M. Generalized Self-Efficacy scale. In: WEINMAN, J. S.; WRIGHT, M. **Measures in health psychology: a user's portfolio - causal and control beliefs**. Windsor: NFER-Nelson, 1995. p. 35-37.

SILVA, A. D. dos S. C. S. da. **A construção da carreira no ensino superior**. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

SILVA, C. S. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Internship experiences: contributions to the school-to-work transition. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 103-112, abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2013000100103&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, G. N. da; CARLOTTO, M. S. Síndrome de Burnout: um estudo com professores da rede pública. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 145-153, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVA, A. J.; AZZI, R. G.; IAOCHITE, R. T. Auto-eficácia percebida de professores de educação física em contextos inclusivos: um estudo inicial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA e MOTRICIDADE HUMANA, 4., SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 10., 2005, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2005.

SILVA, F. R.; BARROS, M. A.; LISBOA, I. Auto-eficácia Docente: Um Estudo com Professores de Física. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 21, p. 48-57, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2011000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai. 2018.

SILVA, T. P.; KREUZBERG, F.; RODRÍGUEZ JÚNIOR, M. M. Desempenho dos programas brasileiros de pós-graduação em contabilidade na tangente da pesquisa científica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madri, v. 13, n. 1, p. 123-137, 2015. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2802>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

SILVEIRA, T. P.; ENSSLIN, S. R.; VALMORDIDA, S. M. I. Desmistificando o ensino da pesquisa científica na graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-65, jan./abr. 2012.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis. FEA/USP, 2008.

STEVENS, T.; OLIVÁREZ, A. J.; HAMMAN, D. The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between Hispanic and White students. **Hispanic Journal of Behavior Sciences**, [S.l.], v. 28, p. 161-186. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0739986305286103?journalCode=hjba>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

SUÁREZ-ALVAREZ, J. et al. Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. **Psicothema** 2018, v. 30, n. 2, p.149-158, 2018. Disponível em:<doi: 10.7334/psicothema2018.33>. Acesso em: 12 mai. 2018.

SUPER, D. E. A life-span, life-space approach to career development. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 16, p. 282-298, 1990.

SAVICKAS, M. L. Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, [S.l.], v. 45, p. 247-259, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set. 2017.

TAVEIRA, M. C. **Exploração vocacional: teoria, investigação e prática**. Tradução de Maria da Silva. Cidade: Psychologica, 2001. cap. 26, p. 55-77.

TEIXEIRA, M. A. **Escalas de desenvolvimento vocacional**. Relatório preliminar. 2010. Manuscrito não publicado.

TEIXEIRA, M. A. P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Propriedades psicométricas da versão traduzida para o português da Escala de Auto-eficácia Geral Percebida de Ralph Schwarzer [Resumo]. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 2, 2005, Gramado. **Anais...** Gramado: IBAP, 2005.

TEIXEIRA, M. O. A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 9-16, dez. 2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2017.

_____. Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e acadêmicos. **Psychologica**, Coimbra, v. 51, p. 47-55, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B. Decisão de carreira entre estudantes em fim de curso universitário. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 327-334, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722005000300009>

TOLFO, S. da R. A carreira profissional e seus movimentos: revendo conceitos e formas de gestão em tempos de mudanças. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 39-63, dez. 2002. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572002000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2017.

TREVISOL, J. V.; TREVISOL, M. T.; VIECELLI, E. O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 215-242, jul./dez. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK HOY, A. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, n. 7, p. 783-805, out. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Perfil racial dos docentes da USP analisa baixo índice de professores negros**. 2017. Disponível em:

<<https://paineira.usp.br/aun/index.php/2017/03/23/perfil-racial-dos-docentes-da-usp-analisa-baixo-indice-de-professores-negros/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

USHER, E. L.; PAJARES, F. Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. **Educational and Psychological Measurement**, [S.l.], v. 68, p. 443-463, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X05000196>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. **Contemporary Educational Psychology**, [S.l.], v. 31, p. 125-141, 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X05000196>>. Acesso em: 15 maio 2017.

VELOSO, E. F. R. et al. Gestão de carreiras e crescimento profissional. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 61-72, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2017.

VIEIRA, D.; SOARES, A. M.; POLYDORO, S. A. J. Escala de auto-eficácia na transição para o mundo do trabalho (AETT): um estudo de validação para a realidade brasileira. In: MACHADO, L. et al. (Eds.). **Conferência internacional de avaliação psicológica: formas e contexto**. Braga: Psiquilíbrios, 2006. p. 293-299.

VOLPATO, G. L. **Ciência: da filosofia à publicação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

WALSH, L. C.; BOEHM, J. K.; LYUBOMIRSKY, S. Does happiness promote career success? Revisiting the evidence. **Journal of Career Assessment**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 199-219, 2018.

WILLIAMS, C. Research methods. **Journal of Business & Economic Research**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 65-72, 2007. Disponível em: <<https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/JBER/article/download/2532/2578>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

WILLIAMS, T. W.; BETZ, N. E. The relationship among occupational and task-specific measures of career self-efficacy. **Journal of Career Assessment**, [S.l.], v. 4, p. 341-351, 1994. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106907279400200402>>. Acesso em: 15 maio 2017.

ZIKIC, J.; KLEHE, U. C. Job loss as a blessing in disguise: the role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. **Journal of Vocational Behavior**, [S.l.], v. 69, p. 391-409, 2006. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0001879106000613>>. Acesso em: 15 maio 2017.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2017.

**ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da
Universidade Federal de Uberlândia**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESCOLHA DA CARREIRA DOCENTE EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80251217.8.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.496,281

Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise de respostas às pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.454.997, de 22 de Dezembro de 2017.

Conforme apresenta: O protocolo objetiva "identificar os fatores que levam um profissional a escolher a carreira docente na área contábil e seus potenciais efeitos na realização profissional". Para alcançar esta meta, "a amostra da pesquisa será composta por docentes dos cursos de graduação de Ciências Contábeis de instituições federais e estaduais de todo Brasil". E ainda diz o protocolo: "a coleta de dados será feita através dos questionários de autoeficácia validado por Teixeira (2010), e de Realização profissional validado por Silva e Porto (2017)".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "identificar os fatores que levam um profissional a escolher a carreira docente na área contábil e seus efeitos na realização profissional". E como objetivo específico: "verificar se variáveis demográficas (sexo, etnia, região) interferem na escolha da carreira docente na área em estudo; identificar se as percepções de autoeficácia influenciam na escolha da carreira docente com base no modelo proposto por Teixeira (2010)".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o protocolo, numa referência aos riscos, "poderá haver riscos de identificação dos respondentes, porém será feito o possível para minimizá-los, deixando as respostas no

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

João Luiz de L. L. de L.



Continuação do Parecer: 2.496.291

anonimato, e tratando e apresentando os dados em conjunto".

E em relação aos benefícios, "espera-se entender os fatores que levam um profissional a escolher a carreira docente na área contábil e seus potenciais efeitos na realização profissional".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A estratégia metodológica deste protocolo, por intermédio do estudo de caso da identidade profissional do curso de ciências contábeis no contexto brasileiro será descritiva, com uma abordagem essencialmente quantitativa na sua identidade acadêmica. Para isto, o protocolo mapeia os cursos de graduação e os programas de pós-graduação, reconstruindo a identidade da formação do profissional. Define o instrumento de coleta de informações, o questionário, a ser aplicado no docente participante dos cursos de graduação e de pós-graduação, mestrado e doutorado, visando construir a identidade do profissional em ciências contábeis.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 2.454.997, de 22 de Dezembro de 2017, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2018.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

José Luiz de Jesus L. L.



Continuação do Parecer: 2.496.201

e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_985117.pdf	02/01/2018 17:32:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto_novo.docx	02/01/2018 17:31:57	Tamires Sousa Araújo	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

José Luiz de Sousa Lima



Continuação do Parecer: 2.496.281

Investigador	projeto_novo.docx	02/01/2018 17:31:57	Tamires Sousa Araújo	Aceito
Outros	QUESTIONAMENTOS.docx	02/01/2018 17:30:38	Tamires Sousa Araújo	Aceito
Folha de Rosto	Edvalda.pdf	05/10/2017 10:38:36	Tamires Sousa Araújo	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoTamires.pdf	05/10/2017 10:38:15	Tamires Sousa Araújo	Aceito
Outros	Links.docx	04/10/2017 00:08:52	Tamires Sousa Araújo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/10/2017 00:04:11	Tamires Sousa Araújo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 15 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

**Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Comitê de Ética em Pesquisa
Profª Drª Sandra Terezinha de Farias Furtado
Coordenadora

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa

PLANEJAMENTO DE CARREIRA E REALIZAÇÃO PROFISSIONAL DOS DOCENTES EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Este questionário foi elaborado para coletar informações a respeito do “planejamento da carreira docente na área contábil e a sua realização profissional”.

Trata-se de uma pesquisa de Tese de Curso desenvolvida pela discente Tamires Sousa Araújo (<http://lattes.cnpq.br/7499540310685652>), matriculada na linha de Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (<http://www.ppgcc.facic.ufu.br/>), sob a orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal (<http://lattes.cnpq.br/1010780688440896>).

O objetivo da pesquisa consiste em analisar o grau de planejamento de carreira e a realização profissional dos docentes na área contábil.

O problema de pesquisa proposto questiona como fatores individuais e acadêmicos afetam o planejamento da escolha para docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional destes docentes?

Na sua participação você deverá preencher o questionário a seguir. Acrescentamos que em nenhum momento você será identificado em função do preenchimento do questionário, visto que os dados serão analisados em conjunto. Os resultados da pesquisa serão publicados e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro pela participação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Tamires Sousa Araújo (tamiresousa124@hotmail.com) e/ou Edvalda Araújo Leal (edvalda@ufu.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

Informamos que o tempo médio para responder o questionário será no máximo de 10 minutos. Lembrando que os respondentes devem ser professores do curso de Ciências Contábeis.

1ª Parte: Caracterização do Respondente

a) **Sexo:** Masculino Feminino

b) **Idade:** _____ (responda em anos)

c) **Estado civil:**

() Solteiro

() Casado

() Viúvo

() Divorciado

() União Estável

() Outro – Qual? _____

d) Formação acadêmica:

- Ciências Contábeis Administração
 outro: _____

e) Maior nível de formação/escolaridade.

- Graduação
 MBA /especialização – *latu sensu*
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado
 Outro Qual? _____

f) Qual cor da pele você considera ter?

- Branca
 Amarela
 Parda
 Negra

g) Estado em que em que reside: _____**h) Tempo de atuação na docência no ensino superior (resposta em anos):**

i) Tempo de atuação na docência no ensino superior no Curso de Ciências Contábeis (resposta em anos): _____**j) Atualmente, você exerce outra profissão além da docência?**

- não
 sim. Qual? _____

k) Tipo de vínculo empregatício:

- Professor Efetivo Professor Substituto
 Contratado

l) Tempo de dedicação à docência

- Dedicção exclusiva 40 horas 20 horas
 Horista: _____ (quantidade de horas semanais na docência)

m) Indique o nível de realização profissional em relação à docência exercida na instituição na qual trabalha (sendo respostas próximas de 0 pouca realização e próximas de 10 muita realização).:

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

n) Se possível, mudaria de profissão? (sendo respostas próximas de 0 pouco desejo de mudança e próximas de 10 muito desejo).

- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

o) Você planejou sua carreira na docência em Ciências Contábeis? (sendo respostas próximas de 0 pouco planejamento e próximas de 10 muito planejamento).?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

p) Você considera que o nível do seu planejamento de carreira influenciou na sua realização profissional? (Atribua uma nota de zero a dez, sendo respostas próximas de 0 pouca influência e próximas de 10 muita influência.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2ª Parte - Experiências na graduação e área contábil

Abaixo estão listadas atividades que você pode ter realizado na graduação e podem ter influenciado na escolha da sua carreira. Indique uma nota de zero a dez, sendo respostas 0 pouca influência e próximas de 10 muita influência. (Caso não tenha realizado a atividade, coloque 0).

a) Monitoria

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b) Estágio

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

c) Empresa Júnior

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

d) Iniciação Científica

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

e) Projeto de extensão

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

f) Realização de trabalhos de campo

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

g) Participação em programa de intercâmbio/mobilidade estudantil

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

h) Participação em trabalho voluntário

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

i) Apresentação de trabalhos em eventos científicos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

j) Participação em eventos científicos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

k) Organização/coordenação/monitoria de eventos

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

l) Participação em PET (Programa de Educação Tutorial)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

m) Diretório acadêmico

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

n) Atlética de curso

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

o) Experiência profissional na área contábil

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3ª Parte –Planejamento e Autoeficácia Profissional.

Responda os itens a seguir escrevendo o número que melhor representa a sua opinião. Você pode usar os números 1, 2, 3, 4 ou 5, dependendo do quanto você discorda ou concorda com as afirmações.

Discordo totalmente	Mais discordo que concordo	Em dúvida	Mais concordo que discordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

1 PCDC1	Ao escolher a profissão docente você considerava que tinha um projeto profissional realista. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
2 PCDC2	Ao escolher a profissão docente você tinha clareza sobre seus objetivos profissionais. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
3 PCDC3	Ao escolher a profissão docente você tinha metas definidas em relação à profissão e um plano para alcançá-las. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
4 PCDC4	Ao escolher a profissão docente você tinha planos profissionais já bem estabelecidos. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
5 PCDC5	Ao escolher a profissão docente você não estava seguro sobre qual caminho seguir, considerando sua atuação. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
6 PCDC6	Sempre tive dificuldade em definir um plano profissional para mim. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
7 PCDC7	Antes de escolher a profissão docente não me preocupei em saber sobre a atuação deste profissional. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
8 PCEC1	Eu constantemente avalio quais habilidades preciso aprimorar para atingir meus objetivos profissionais como docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
9 PCEC2	Tenho refletido sobre minhas experiências a fim de identificar ou refinar meus interesses relacionados à profissão. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
10 PCEC3	Ao escolher a profissão docente eu buscava ativamente informações sobre oportunidades de trabalho na profissão. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
11 PCEC4	Tenho procurado realizar cursos complementares para atuar em minha profissão (extensão, atualização, capacitação, aperfeiçoamento, pós-graduação). <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
12 PCEC5	Tenho avaliado o rumo que minha carreira está seguindo a fim de verificar se meus objetivos estão sendo atingidos. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
13 PCEC6	Tento identificar possíveis barreiras ou dificuldades para executar meus planos profissionais. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
14 PCEC7	Tenho buscado modos de lidar com possíveis barreiras a meus planos profissionais. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5
15 PCEC8	Tento construir e manter uma rede de contatos pessoais que possam me ajudar a melhorar minha atuação como docente. <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5

16 PCEC9	Antes de escolher a carreira docente eu procurei pessoas que eventualmente pudessem me auxiliar no desenvolvimento desta carreira. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
17 AE1	Eu me considero um profissional bem preparado para docência. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
18 AE2	Acho que não tenho conhecimentos suficientes para exercer a docência satisfatoriamente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
19 AE3	Eu percebo que tenho qualidades pessoais importantes para exercer bem a minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
20 AE4	Eu domino as habilidades necessárias para exercer a minha profissão docente eficazmente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
21 AE5	Eu me sinto inseguro para exercer a minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
22 AE6	Eu me considero capaz de lidar com situações novas para mim em minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
23 AE7	Tenho medo de não ser competente na minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
24 AE8	Eu me sinto capaz de executar satisfatoriamente as tarefas relacionadas à minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
25 AE9	Sinto que tenho dificuldades para desempenhar bem meu papel profissional. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
26 AE10	Eu me sinto confiante para solucionar problemas e tomar decisões no dia-a-dia da minha profissão docente. () 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4ª Parte - Realização profissional

Neste questionário você deve perguntar a si próprio: “O que considero importante alcançar na minha carreira?” Essas prioridades constituem suas metas de carreira e, a seguir, há uma lista contendo várias possíveis metas de carreira. Pedimos sua colaboração para avaliar quão importante cada meta é para você como algo que se busca alcançar na sua carreira, marcando com um X o número, à direita de cada valor, que melhor indique a sua opinião. Use a escala de avaliação abaixo:

COMO ALGO QUE BUSCO ALCANÇAR NA **MINHA CARREIRA**, esta meta é:

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante

Quanto maior o número (1, 2, 3, 4, 5), mais importante é a meta como algo que você deseja alcançar na sua carreira. Tente diferenciar, tanto quanto possível, as metas entre si, usando para isso todos os números. Evidentemente, você poderá repetir os números em suas respostas/avaliações.

Ao mesmo tempo em que avalia a **IMPORTÂNCIA** de cada meta para você, pedimos que também avalie o quanto, atualmente, você considera que alcança cada uma das metas apresentadas, ou seja, esta parte se refere à coluna **ALCANCE**. Para responder aos itens, utilize a seguinte escala:

O **ALCANCE** DESTA META NO MOMENTO ATUAL DA MINHA CARREIRA É:

0	1	2	3	4
Nenhum	Baixo	Moderado	Alto	Total

Sendo assim, ao ler cada sentença, você fará duas avaliações:

- 1) Qual a importância desta meta para sua carreira?
 2) O quanto que, no momento atual da sua carreira, você alcança esta meta?

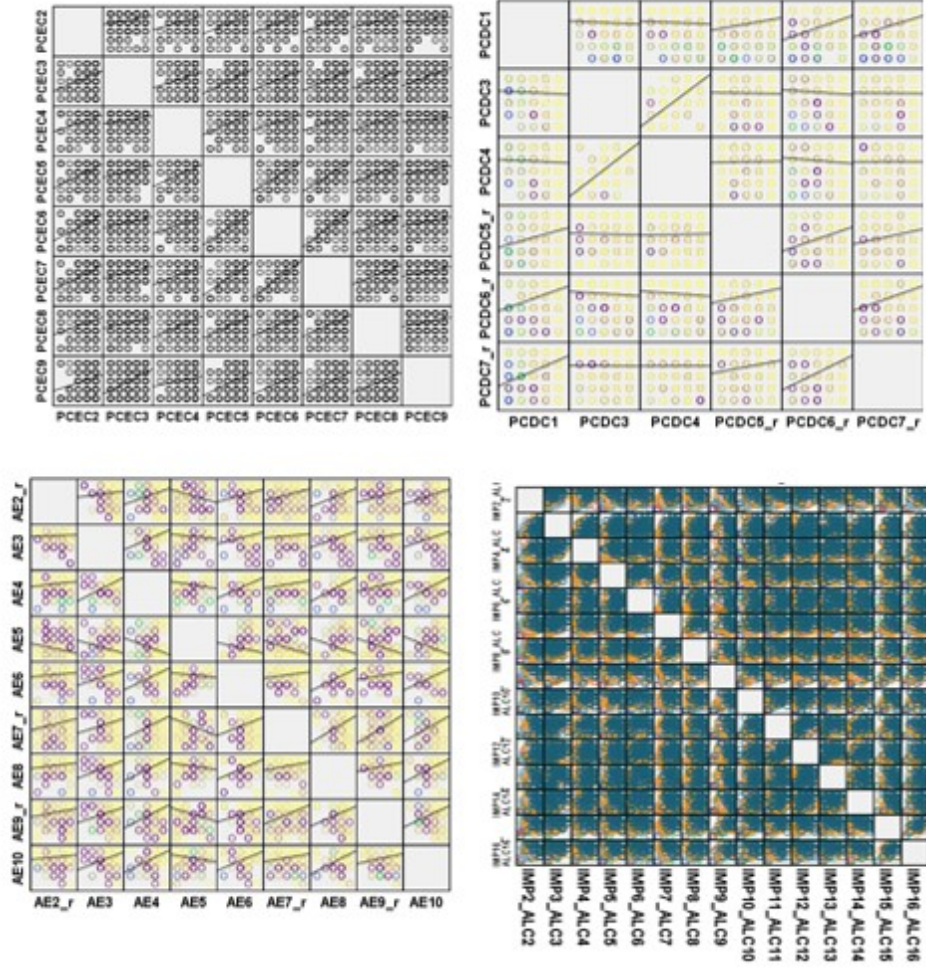
	IMPORTÂNCIA					ALCANCE				
	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4
1. Colaborar para o desenvolvimento da sociedade ¹										
2. Melhorar a vida das pessoas ¹										
3. Proteger a natureza de ameaças ¹										
4. Ajudar o mundo a ser um lugar melhor ¹										
5. Ter experiências variadas ²										
6. Conhecer lugares novos ²										
7. Executar tarefas desafiantes ²										
8. Ter um trabalho que traga novidades constantes ²										
9. Gostar do que faço ³										
10. Ter sucesso no trabalho ³										
11. Atender às expectativas que a sociedade tem de mim ⁴										
12. Evitar decepcionar pessoas ⁴										
13. Ter um ambiente de trabalho com hierarquia clara ⁴										
14. Realizar um trabalho compatível com as crenças e valores da sociedade em que vivo ⁴										
15. Sentir-me bem com o trabalho que realizo ³										
16. Ter prazer no trabalho ³										

Nota: 1=Auto-transcendência; 2=Abertura à mudança; 3=Autopromoção; 4=Conservação.

APÊNDICE B – Teste de Curtose e Assimetria

Estatística Descritiva				
	Assimetria		Curtose	
	Estatística	Erro Padronizado	Estatística	Erro Padronizado
PCDC1	-,952	,105	,089	,209
PCDC2	-,954	,105	,080	,209
PCDC3	-,784	,105	-,297	,209
PCDC4	-,753	,105	-,469	,209
PCDC5_r	-,354	,105	-1,308	,209
PCDC6_r	-1,238	,105	,567	,209
PCDC7_r	-,804	,105	-,759	,209
PCEC1	-1,391	,105	1,649	,209
PCEC2	-1,754	,105	3,687	,209
PCEC3	-,627	,105	-,634	,209
PCEC4	-1,643	,105	2,458	,209
PCEC5	-1,394	,105	1,780	,209
PCEC6	-1,338	,105	1,776	,209
PCEC7	-1,233	,105	1,327	,209
PCEC8	-1,091	,105	,649	,209
PCEC9	-,297	,105	-1,333	,209
AE1	-,922	,105	1,076	,209
AE2_r	-1,245	,105	,189	,209
AE3	-1,620	,105	4,127	,209
AE4	-1,001	,105	1,767	,209
AE5	1,925	,105	2,556	,209
AE6	-1,550	,105	4,040	,209
AE7_r	-1,024	,105	-,325	,209
AE8	-1,732	,105	4,868	,209
AE9_r	-1,678	,105	1,732	,209
AE10	-1,506	,105	3,193	,209
IMP1_ALC1	-,432	,105	-,234	,209
IMP2_ALC2	-,339	,105	-,281	,209
IMP3_ALC3	,673	,105	-,305	,209
IMP4_ALC4	,049	,105	-,561	,209
IMP5_ALC5	-,217	,105	-,741	,209
IMP6_ALC6	,098	,105	-1,097	,209
IMP7_ALC7	-,228	,105	-,659	,209
IMP8_ALC8	-,179	,105	-,708	,209
IMP9_ALC9	-1,295	,105	1,250	,209
IMP10_ALC10	-,386	,105	-,509	,209
IMP11_ALC11	-,105	,105	-,678	,209
IMP12_ALC12	,141	,105	-,905	,209
IMP13_ALC13	,258	,105	-,941	,209
IMP14_ALC14	-,064	,105	-,897	,209
IMP15_ALC15	-,829	,105	,103	,209
IMP16_ALC16	-,759	,105	-,144	,209

APÊNDICE C – Teste de Linearidade



APÊNDICE E – Teste Experiências Anteriores

Resultados da correlação entre Autoeficácia e Fatores Acadêmicos

Variável	Valor-p	Estimativa Correlação
Monitoria	0.1544	-0.061
Estágio	0.1716	0.058
Empresa Júnior	0.4444	-0.032
Iniciação Científica	0.1828	-0.057
Projeto de Extensão	0.3133	-0.043
Realização de Trabalhos de Campo	0.4786	0.030
Apresentação de Trabalhos em Eventos Científicos	0.5503	-0.025
Participação em eventos científicos	0.5808	-0.023
Organização/coordenação/monitoria de eventos	0.8891	0.006

Significante ao nível de 0,05 (two-tailed).

Não existe evidências de que os fatores acadêmicos se relacionam com Autoeficácia.