



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Tese

**Comprometimento Organizacional e sua Relação com a
Transferência da Aprendizagem**

Luciano Dalla Giacomassa

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Zanelli

Área de Concentração:
Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho

Linha de Pesquisa:
Processos psicossociais nas organizações e no trabalho

Florianópolis
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Luciano Dalla Giacomassa

**Comprometimento Organizacional e sua Relação com a
Transferência da Aprendizagem**

Tese Apresentada como requisito para obtenção do Título de Doutor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia com Área de Concentração em Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina PPGP/UFSC.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Zanelli

Florianópolis, 2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Giacomassa, Luciano Dalla

Comprometimento Organizacional e sua Relação com a Transferência da Aprendizagem / orientador, José Carlos Zanelli; Florianópolis, SC, 2013. 228p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Comprometimento. 3. Componentes do Comprometimento. 4. Transferência de Aprendizagem. I. Zanelli, José Carlos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós- Graduação em Psicologia

Luciano Dalla Giacomassa

**Comprometimento Organizacional e sua Relação com a
Transferência da Aprendizagem**

Orientador: Prof. Doutor José Carlos Zanelli

Co Orientador: Prof. Doutor Miguel Angel Verdinelli

Banca Examinadora

Prof. Doutor José Carlos Zanelli

Prof. Doutor Miguel Angel Verdinelli

Prof. Doutor Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

Prof^a. Doutora Lilia Aparecida Kanan

Prof. Doutor Nelson Colossi

Suplentes

Prof^a. Doutora Andrea Valéria Steil

Prof^a. Doutora Suzana da Rosa Tolfo

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2013

AGRADECIMENTOS

A proximidade da conclusão deste trabalho fez surgir o momento de escrever os agradecimentos que já estão comigo há muito tempo. Gratidão é tudo o que sinto.

De onde tudo provém e para onde tudo vai. Penso neste grande princípio. Outrora eu olhava o céu noturno, e prometo voltar a olhá-lo, para acompanhar seus movimentos. Encantava-me ver aquelas luzes que brilhavam ao longe e agradeço ao meu pai Ângelo que me estimulou a olhar para o alto. Talvez ele tenha sido o primeiro pelo qual vim a fazer parte deste Todo, que vem de não sei onde, e que um dia nos levará de volta. Muito obrigado.

Minha chegada neste mundo, a tomada de consciência de tantas coisas, algumas fundamentais como a dedicação, a busca pela verdade, a leitura e até minha fé, possivelmente tem uma protagonista de nome Alice. Foi ela que me ensinou a escrever meu nome. Ainda lembro o azul no papel daquelas primeiras letras. Mãe, obrigado por tudo, a senhora está tão presente e tão distante, mas para o coração não há distâncias, são laços eternos.

Laços eternos que se formam com outros que vem fazer parte, por vezes verdadeiros representantes do eterno princípio, fim e recomeço. Agradeço ao Orientador que me fez ver o desafio como factível, me ajudou a entender que sempre é possível fazer um pouco melhor. Entender que um pouco, por pouco que seja, vai sendo somado e ao final o resultado pode ser grande. Um dia, talvez, perguntem como andei pelos caminhos que percorri. Direi que precisei seguir os passos daqueles que conheciam o caminho melhor do que eu. Foi assim que pude elevar meu olhar para um ponto de vista acima daquele ao qual já estava acostumado. Meu caro Orientador Prof. Zanelli, sempre o chamo de professor por um motivo que agora posso dizer: sei reconhecer quando estou diante de um grande mestre. Obrigado por tudo!

Agradeço ao meu Co orientador Prof. Verdinelli por toda sua paciência, disposição em ensinar e dar um caminho. Obrigado. Minha gratidão remete a outros com os quais tenho o privilégio de conviver: Antonia Egídia de Souza, uma batalhadora, vencedora, bonita como poucas mulheres conseguem ser. Nelson Zunino Duarte; os que estão mais próximos de ti têm muita sorte. Obrigado. Lembro mais nomes que me inspiraram e apoiaram e os guardo em meu coração.

O constante vir e ir trouxe pessoas: Nelci, Leda, Neide, Roberto, João Henrique (onde quer que você se encontre), Dona Eli, Alécio, que todos estejam felizes. Dos idos tempos do mestrado, Isabela que tanto contribuiu para que eu descobrisse talentos, Ana Paula, de quem tenho saudades das longas conversas, Ítalo, Andreia, Munhoz, Alexandre, Prof^ª. Heloíse. Sinto saudades dos nossos encontros. Prof. Nelson Colossi, agradeço todos os caminhos que me ajudou a percorrer; fostes guia seguro, verdadeiro, grandioso; que a felicidade seja uma constante em sua vida. Obrigado por tudo.

Meu agradecimento aos professores do PPGP em especial Prof^ª. Suzana da Rosa Tolfo e Prof. Narbal Silva. Profissionais firmes, pessoas como vocês são raras. Aos meus colegas Ivonete, Karina (onde quer que você esteja), Ramiro, Ana Elisa, Gisele, Ester; desejo sucesso e contem comigo. Fernanda, com todo seu talento tenha certeza que o Brasil todo conhecerá teu nome. Abraços à Magda, ao Laertes, Patrícia, Lays, Dani. Com vocês por perto tudo ficava melhor. Jaquelina, Luciana, Maurício e Adezio. Cada passo foi decisivo. Obrigado.

No rosto de tantas pessoas um pouquinho da presença do Altíssimo. Agradeço especialmente a quem tantas vezes abriu mão de si próprio em meu favor, do seu jeito. Do mais Lindo e melhor que a vida traz, te guardo de todo coração. O que mais posso dizer, sentir e ir além dos mais puros e elevados sentimentos? Amor, gratidão, esperança. Obrigado por tudo!

De onde tudo provém e para onde tudo voltará. Obrigado Deus!

A vida com seus sentidos está a capturar o homem,
e o homem, com seus sentidos, está a capturar a vida.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar a influência dos componentes do Comprometimento Organizacional e a transferência da aprendizagem em organizações. O trabalho foi realizado em uma Universidade do Sul do Brasil. A escolha desta Universidade se deveu ao fato de que a mesma tem programa estruturado de Formação Continuada de seus professores. Entre suas atividades de formação foi possível identificar práticas com aprendizagem possível de ter sua transferência observada, uma vez que se tratava do uso de um software para Ambiente Virtual de Aprendizagem. Após as atividades de formação pode-se identificar a existência de dois grupos de docentes: um que, de acordo com os controles e sistemas da Gerência de Educação à Distância, estava fazendo uso do *software* enquanto outro, embora tivesse feito as atividades de formação e poderia usar tal *software*, não o fazia. Com esses grupos identificados aplicou-se questionário contendo as questões relativas aos componentes do Comprometimento Organizacional adaptadas do modelo de Meyer e Allen. De posse dos resultados, foi possível identificar quais componentes do comprometimento organizacional estão associados à transferência da aprendizagem, bem como diferenças nos componentes do Comprometimento Organizacional dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram a aprendizagem. Ao considerar a complexidade do fenômeno da transferência e dos múltiplos fatores a ela relacionados, entre eles o comprometimento, ressalva-se a necessidade de compreender os resultados deste estudo como válidos para o seu grupo de respondentes. Os resultados corroboram o entendimento de que o componente afetivo seja o componente que melhor representa o comprometimento e que este pode, com revisão de suas delimitações, tratar-se de um conceito unidimensional. Permanece a necessidade de identificar e aprofundar o entendimento sobre as possíveis contribuições que os componentes instrumental e normativo possam levar para os indivíduos e para as organizações, como brevemente assinalado nas análises e nas considerações finais deste trabalho.

Palavras Chave: Comprometimento, Componentes do Comprometimento, Transferência de Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the influence of the Organizational Commitment components and the transfer of learning in the organizations. The research was conducted in a University in the south region of Brazil. The choice of this university was due to the fact that it has already implemented a continuous education program focused on the professor groups. During the analyses of their activities, it was possible to observe transferable learning practices, once it was used a Learning Virtual software. After those activities, it could be noticed two distinct groups of professors: the first, which according to the controls and the Management of Distance Education systems, was working with the software, while the second one, although it had also made the activities and was able to work with the software, it was not using it at all. So, after the identification of the groups, it was applied a questionnaire, which was composed by questions related to the components of the Organizational Commitment adapted to Meyer and Allen's Model. Through the analyses of the results, it was possible to observe which components of the organizational commitment were associated to the learning transfer, as well as the differences in the components of the Organizational Commitment of the groups; the one that transferred and the other that was not able to transfer the learning. Considering the complexity of the transference phenomenon and the several factors related to it (as the commitment, for example), it is worth to point out that the results obtained in this research must be understood as valid just to the studied groups. The results corroborated to the understanding that the affective component is associated to the results already aimed to the organizations. The commitment could, taking in account a revision of its delimitations, be considered as a unidimensional concept. There is still the necessity of identify and deepen the comprehension about possible contributions that the other components should bring to the individuals and to the organizations, as briefly mentioned in the analyses and final considerations.

Key words: commitment, components of the organizational commitment, transfer of learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
Gráfico 01 Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Afetivo do grupo que Transferiu.....	79
Gráfico 02 Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Afetivo do grupo que Não Transferiu.....	80
Gráfico 03Componente Afetivo dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram.....	81
Gráfico 04Componente Afetivo e Sexo de ambos os grupos.....	86
Gráfico 05Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu.....	88
Gráfico 06 Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	89
Gráfico 07Componente Afetivo e Tempo de Docência de ambos os grupos.....	90
Gráfico 08Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência.	90
Gráfico 09Componente Afetivo e faixas 2 a 6 de Tempo de Docência.....	91
Gráfico 10Componente Afetivo e faixas de Idade do grupo que Transferiu.....	92
Gráfico 11Componente Afetivo e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu.....	93
Gráfico 12Componente Afetivo do grupo que Transferiu e de grupo que Não Transferiram e faixas Idade.....	94
Gráfico 13Componente Afetivo e faixas de Idade com ambos os grupos.....	94
Gráfico 14 Componente Afetivo e faixas de Idade com ambos os grupos excluía a faixa cinco	95
Gráfico 15Componente Afetivo dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram.....	95
Gráfico 16 ComponenteAfetivoeexercíciode OutrasAtividades..	97
Gráfico 17 Fatores formados pelas afirmações relativas ao	

Componente Instrumental do grupo que Transferiu.....	99
Gráfico 18 Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Instrumental do grupo que Não Transferiu.....	100
Gráfico 19 Componente Instrumental Fator 2 dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram	101
Gráfico 20 Componente Instrumental Fator 1 dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram	101
Gráfico 21 Componente Instrumental Fator 2 ambos grupos e Sexo.....	107
Gráfico 22 Componente Instrumental Fator 2 e Sexo de ambos os grupos.....	107
Gráfico 23 Componente Instrumental Fator 1 ambos grupos e Sexo.....	108
Gráfico 24 Componente Instrumental Fator 1 para Homens e Mulheres de ambos os grupos.....	108
Gráfico 25 Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu.....	110
Gráfico 26 Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	111
Gráfico 27 Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu.....	112
Gráfico 28 Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	113
Gráfico 29 Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência de ambos os grupos.....	116
Gráfico 30 Componente Instrumental Fator 2 e Tempo de Docência, faixas 2 a 6, de ambos os grupos.....	117
Gráfico 31 Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu.....	117
Gráfico 32 Componente Instrumental Fator 1, do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu e faixas de Tempo de Docência.....	118
Gráfico 33 Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de Docência de ambos os grupos.....	118

Gráfico 34Componente Instrumental Fator 1 e faixas 2 a 6 de Tempo de Docência de ambos os grupos.....	119
Gráfico 35Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu.....	121
Gráfico 36Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Transferiu	122
Gráfico 37Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu	124
Gráfico 38Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu.....	124
Gráfico 39Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu.....	125
Gráfico 40Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade de ambos os grupos.....	126
Gráfico 41Componente Instrumental Fator 2 de ambos os grupos e faixas 1 a 4 de Idade.....	126
Gráfico 42Componente Instrumental Fator 1 e faixas de idade de ambos os grupos	129
Gráfico 43Componente Instrumental Fator 1 e faixas 1 a 4 de Idade de ambos os grupos	129
Gráfico 44Componente Instrumental Fator 2 de ambos os grupos e exercício de Outra Atividade	131
Gráfico 45Componente Instrumental Fator 1de ambos os grupos e exercício de Outra Atividade.....	131
Gráfico 46Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Normativo do grupo que Transferiu.....	133
Gráfico 47Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Normativo do grupo que Não Transferiu.....	135
Gráfico 48Componente Normativo Fator 2 do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu	135
Gráfico 49Componente Normativo Fator 1do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu	136
Gráfico 50Componente Normativo Fator 2do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu	139
Gráfico 51Componente Normativo Fator 1 e sexo do grupo que	

Trasnferiu e do grupo que Não Transferiram	139
Gráfico 52Componente Normativo Fator 2 e Sexo de ambos os grupos.....	140
Gráfico 53Componente Normativo Fator 1 e Sexo de ambos os grupos.....	140
Gráfico 54Componente Normativo Fator 1 do grupo queTransferiu e do grupo que Não Transferiu.....	141
Gráfico 55Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu.....	142
Gráfico 56Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	143
Gráfico 57 Componente Normativo Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Trasnferiu	144
Gráfico 58Componente Normativo Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu	144
Gráfico 59Componente Normativo Fator 1 do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu e faixas de Tempo de Docência.....	145
Gráfico 60Componente Normativo Fator 1 de ambos os grupos e faixas de Tempo de Docência.....	145
Gráfico 61Componente Normativo Fator 1 de ambos os grupos e faixas 2 a 6 de Tempo de Docência	146
Gráfico 62Componente Normativo Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu.....	148
Gráfico 63 Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Transferiu.....	149
Gráfico 64Componente Normativo Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu.....	150
Gráfico 65Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu.....	151
Gráfico 66Componente Normativo Fator 2 efaixas de Idade de ambos os grupos	151
Gráfico 67Componente Normativo Fator 2 e faixas 1 a 4 de Idade de ambos os grupos	152
Gráfico 68Componente Normativo Fator 1 e faixas de idade de	

ambos os grupos	152
Gráfico 69Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade de ambos os grupos	153
Gráfico 70Componente Normativo Fator 1 e faixas 1 a 4 de Idade de ambos os grupos	153
Gráfico 71Componente Normativo Fator 2 e exercício de outra Atividade de ambos os grupos	154
Gráfico 72Componente Normativo Fator 1 e exercício de outra Atividade de ambos os grupos	155

LISTA DE TABELAS

Tabela	Página
Tabela 01Componente Afetivo de Homens e Mulheres do grupo que Transferiu.....	84
Tabela 02Componente Afetivo de Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.....	85
Tabela 03Componente Afetivo e Tempo de Docência do grupo que Transferiu.....	87
Tabela 04Componente Afetivo e Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	89
Tabela 05Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência.....	91
Tabela 06Fatores do Componente Instrumentaldo grupo que Transferiu	99
Tabela 07 Fatores do Componente Instrumental	100
Tabela 08Componente Instrumental Fator 2 para Homens e Mulheres do grupo que Transferiu.....	105
Tabela 09Componente Instrumental Fator 1 para Homens e Mulheres do grupo que Transferiu.....	105
Tabela 10Componente Instrumental Fator 2 para Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.....	106
Tabela 11Componente Instrumental Fator 1 para Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.....	106
Tabela 12Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	111
Tabela 13Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	113
Tabela 14Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade.....	121
Tabela 15Componente Instrumental x faixas de Idade.....	127
Tabela 16Componente Instrumental x faixas de Idade.....	130
Tabela 17Fatores Componente Normativo do grupo que Transferiu.....	134

Tabela 18Componente Normativo do grupo que Não Transferiu.....	134
Tabela 19Componente Normativo Fator 2 de Homens e Mulheres do grupo que Transferiu.....	137
Tabela 20Componente Normativo Fator 1 de Homens e Mulheres do grupo que Transferiu.....	137
Tabela 21Componente Normativo Fator 2 de Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.....	138
Tabela 22Componente Normativo Fator 1 de Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.....	138
Tabela 23 Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu.....	143

SUMÁRIO

1	COMPROMETIMENTO E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES.....	25
1.1	Comprometimento Organizacional.....	27
1.2	Comprometimento e seus consequentes na Organização.....	37
1.3	Aprendizagem em Organizações.....	48
1.3.1	Organizações que Aprendem.....	57
1.4	Transferência da Aprendizagem.....	63
2	MÉTODO.....	69
2.1	Características da organização a ser estudada.....	69
2.1.1	Programa de Formação Continuada.....	69
2.2	Seleção dos sujeitos.....	71
2.3	Contato com os participantes.....	71
2.4	Instrumentos e equipamentos.....	72
2.5	Aplicação dos instrumentos.....	72
2.6	Análise dos dados.....	74
3	ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES.....	79
3.1	Análise exploratória para o Componente Afetivo.....	79
3.1.1	Componente Afetivo e Gênero.....	84
3.1.2	Componente Afetivo e Tempo de Docência.....	87
3.1.3	Componente Afetivo e faixas de Idade.....	92
3.1.4	Componente Afetivo e exercício de Outras Atividades....	97
3.2	Análise exploratória para o Componente Instrumental.....	98

3.2.1	Componente Instrumental e Gênero.....	105
3.2.2	Componente Instrumental e Tempo de Docência.....	110
3.2.3	Componente Instrumental e faixas de Idade.....	121
3.2.4	Componente Instrumental e exercício de Outras Atividades.....	130
3.3	Análise exploratória para o Componente Normativo..	133
3.3.1	Componente Normativo e Gênero.....	137
3.3.2	Componente Normativo e Tempo de Docência.....	142
3.3.3	Componente Normativo e faixas de Idade.....	147
3.3.4	Componente Normativo e exercício de Outras Atividades.....	154
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
5	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICE A.....	191
	APÊNDICE B.....	203

1 COMPROMETIMENTO E APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Os desafios enfrentados por gestores assumem complexidade sem precedentes. Em contextos de crescente imprevisibilidade, fatores tradicionalmente associados aos ganhos de desempenho organizacional, atualmente não garantem a sustentabilidade dos resultados no entender de Aaker (2007), Mintzberget al., (2006), Kim e Mauborgne (2005), D'aveni (1995) e Hamel e Prahalad (1990). Quais elementos poderiam ser decisivos para a efetividade dos resultados que interessam aos gestores? Em busca de respostas para esta pergunta, de modo a agir adequadamente diante das exigências do ambiente, esforços crescentes têm sido realizados. Entre os temas de interesse, a aplicação dos conhecimentos, decorrentes da aprendizagem, tem recebido atenção crescente por parte de pesquisadores e gestores (SANTOS e VIEIRA, 2011; ZERBINI e ABBAD 2010; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; BASTOS, et al., 2004; LOIOLA e ROCHA, 2000; SCHÖN, 2000; DAVENPORT, 1998; SVEIBY, 1998; KIM, 1998; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; SENGE, 1995).

Observa-se, também, que parte dos estudos sobre aprendizagem em organizações busca esclarecer as relações entre a aprendizagem como um fenômeno do indivíduo, suas características e as condições envolvidas como em Santos e Vieira (2011), Zerbini e Abbad (2010), Abbad e Borges-Andrade (2004), Bastos (2004), Castro e Loiola (2003), Loiola e Rocha (2000) e Schön (2000). A aprendizagem, se compreendida como fenômeno do indivíduo, tem neste sua fonte de obtenção e transferência. Como predisposição para a ação, o comprometimento compõe parte da explicação quanto aos comportamentos das pessoas. Ao variar, de indivíduo para indivíduo, o comprometimento pode ser elemento que influencia a transferência da aprendizagem nas organizações. Deste modo, a possível relação entre comprometimento e transferência da aprendizagem, remete à necessidade de **analisar os componentes do comprometimento organizacional que podem influenciar na transferência da aprendizagem em organizações.**

Importante processo da existência e da identidade humana, a aprendizagem está relacionada ao modo como os seres desenvolvem, como aprimoram ou mesmo obtêm novos conhecimentos, competências e mudam seu comportamento (ATKINSON et al, 2002). Para Abbad e Borges-Andrade (2004), mais especificamente quanto à aprendizagem de interesse das organizações, esta pode ser entendida como um

fenômeno individual que se propaga, quando em condições favoráveis, dos indivíduos para os grupos e para a organização como um todo. Ao longo do próprio trabalho, das interações com clientes, fornecedores, colegas, ocorrem processos formais e informais, como a aquisição, aplicação e o compartilhamento do conhecimento.

Dos indivíduos a aprendizagem passa a ser das organizações quando o apreendido passa a ser do grupo (SCHÖN, 2000). Corroborando, para Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006), a aprendizagem em organizações pode ser mais bem compreendida explorando-se como a aprendizagem é transposta do nível individual para os grupos e destes para a organização. Ao situar a origem da aprendizagem no indivíduo, o comprometimento das pessoas pode assumir papel relevante. Para Bandeira, Marques e Veiga (2000), o comprometimento organizacional incita o indivíduo a dispor energia, tempo e esforços pela organização. Trata-se de vínculo entre indivíduo e organização que inclui o quanto a pessoa pode, ou não, mobilizar-se a favor da eficácia dos processos de interesse organizacionais, entre os quais, estão os de aprendizagem e de sua transferência.

No entender de Borges-Andrade et al. (2006), a aprendizagem nas organizações não é obtida pela simples reunião das aprendizagens individuais, uma vez que nem tudo o que o indivíduo aprende se transforma em aprendizagem para a organização. Há de se considerar as práticas e rotinas que os indivíduos desenvolvem e estabelecem dentro dos seus espaços de trabalho (CASTRO e LOIOLA, 2003). Compartilham deste entendimento Loiola e Rocha (2000), quando se referem à existência de dois fenômenos: aprendizagem individual e organizacional. Para estes autores, a aprendizagem da organização vai além da soma das aprendizagens individuais.

Ao transferirem aprendizagens para suas atividades no trabalho, ao compartilharem com seus pares e com os grupos, as pessoas favorecem a obtenção dos conhecimentos que podem ser aplicados no âmbito organizacional. Conforme Bastos (2004) é crescente a visão do fenômeno organizacional como sendo socialmente construído por meio da interação entre atores relevantes. A idéia base é que a aprendizagem individual pode contribuir para aperfeiçoar a *performance* dos indivíduos e, com o desempenho aprimorado de suas capacidades, as pessoas produziram, por consequência, aprimoramentos nos grupos e na organização.

Aceitar como válida a possibilidade da aprendizagem aplicada no trabalho resultar em ganhos, para o sujeito, os grupos e para as próprias organizações, remete à necessidade de que sejam observados

elementos relacionados com a transferência da aprendizagem. Ao transferir e apresentar mudanças nas ações, em sua conduta ou procedimentos no âmbito do trabalho, o indivíduo possibilita que os novos saberes sejam compartilhados com os demais. Com o compartilhamento da aprendizagem, conforme Senge (1995), torna-se possível a obtenção de conhecimentos referenciais, ou mesmo mapas, modelos que orientam o entendimento e interpretação da realidade. Partindo-se desses referenciais os gestores podem dispor de mais elementos frente aos desafios que vivenciam.

Ao situar a origem da aprendizagem nos indivíduos, pode-se observar a necessidade de que sejam considerados aspectos subjetivos dos empregados, suas escolhas, seu comprometimento e os componentes deste que possam contribuir para que ocorra a transferência da aprendizagem. Mudanças em escala global, nas sociedades, nos espaços de trabalho e no perfil dos discentes têm sido vivenciadas pelos professores do ensino superior. Se for considerada a importante função social destes profissionais, então ampliar os estudos sobre o trabalho docente e os fatores que interferem na qualidade do seu desempenho ganha ainda maior relevância (ROWE, BASTOS, PINHO, 2011).

1.1 Comprometimento organizacional

Com potenciais efeitos sobre o desempenho dos indivíduos nas organizações, o comprometimento organizacional ocorre quando há forte relação de envolvimento entre um indivíduo e a organização com a qual se identifica. Comprometimento é uma predisposição para a ação, para um determinado comportamento do indivíduo, de estar disposto a agir. De caráter disposicional, o comprometimento é usado não somente para descrever ações, mas o próprio indivíduo. Cientificamente, o comprometimento tem sido definido por outros conceitos como envolvimento, identificação e apego, que apesar de distintos, parecem assumir uma dimensão principal de engajamento em um curso de ação (BASTOS, 1994).

Com origem no latim, o termo *committere* remete ao sentido de unir, ligar, combinar, reunir. Para a língua portuguesa, dois grupos de significados são apresentados para comprometimento. Um primeiro sentido refere-se aos casos em que fatores impedem ou dificultam determinado objetivo. Trata-se de uma conotação negativa expressando os impedimentos em atingir determinado resultado. O segundo significado se refere às noções de engajamento, colocar-se junto, adesão,

o agregar de forças e o envolvimento; estes termos estão associados ao compromisso e à ideia de responsabilidade. O comprometimento pode ser concebido como um mecanismo psicossocial que exerce pressão para que o indivíduo mantenha-se de forma consistente em suas ações e apresente comportamentos prévios. Três elementos desses comportamentos prévios são importantes para determinar níveis de comprometimento: a) *volição*: parte do indivíduo a percepção de que a ação foi desempenhada por sua livre escolha de modo que o mesmo se sinta pessoalmente responsável pelo ato; b) *reversibilidade*: a percepção crescente de que o comportamento não pode ser revertido, ou que isso envolve altos custos, faz com que seja maior o seu comprometimento com o determinado curso de ação; c) *caráter público ou explícito do ato*: a percepção de que outros indivíduos com quem têm laços significativos tais como família, amigos e colegas, e que por sua vez tomam conhecimento de seu comportamento, aumenta a probabilidade de que sejam mantidos comportamentos congruentes (BASTOS, 1994).

As raízes históricas do construto podem ser identificadas nas teorias sociológicas, antropológicas e psicológicas. Etzioni (1961), citado por Mowday, Porter e Steers (1982), sugeriu três formas pelas quais o indivíduo pode envolver-se com a organização: o envolvimento moral, tido como positivo e favorável aos objetivos organizacionais, tem por base a internalização dos objetivos, valores e normas da organização; o envolvimento calculativo, tido como de menor intensidade e é verificado quando o sujeito percebe equilíbrio entre suas entregas e os retornos que recebe, ou seja, tem por base as relações de troca entre si e a organização; e por último o envolvimento alienativo, de conotação negativa uma vez que tem por base a repressão e coerção.

Gouldner (1960) entende o comprometimento como um constructo formado por mais de uma dimensão, e deste modo, buscou identificar seus componentes. Conforme seus resultados há pelo menos duas dimensões: *integração* que se refere ao quanto o indivíduo se sente parte de uma organização e *introjeção*, que por sua vez, refere-se ao quanto estão inclusos, e aprovados pelo indivíduo, características e valores organizacionais.

Beyer, Hannah e Milton (2000) desenvolveram trabalho sobre os processos sociais que mais se destacam para a noção de *attachment*: a) como processos internos estariam os processos afetivos e cognitivos; b) a interdependência entre indivíduos, interações sociais e, deste modo, todos os tipos de trocas econômicas e sociais; c) simbolismo e comportamentos, que dizem respeito às entidades observáveis, que são externas os indivíduos e que não requerem interação, embora carregados

de significados compartilhados. No entanto, foi a partir da década de 1980 que as pesquisas sobre comprometimento organizacional se desenvolveram de forma mais acelerada e com diferentes modos de conduta (MENEZES e BASTOS, 2009).

O comprometimento no trabalho tem sido investigado de variadas formas: considerando-se os focos de pesquisa, o comprometimento pode ser estudado em relação à organização, à carreira, ao trabalho, com a profissão e sindicato entre outros. Também pode ser estudado por suas bases ou tipos como o afetivo, instrumental, calculativo, normativo e afiliativo. Haveria ainda os comprometimentos do tipo sociológico e o comportamental.

Entre estas classificações de focos, tipos e bases, o comprometimento afetivo também é conhecido como atitudinal, uma vez que neste tipo, os indivíduos se identificam com a organização. O comprometimento calculativo, também denominado instrumental, é próprio das pessoas que mantêm uma relação simplesmente fundamentada em interesses pessoais. O comprometimento considerado normativo se refere aos indivíduos que internalizaram as pressões normativas de comportamento. Por último, o comprometimento comportamental caracterizaria o trabalhador que apresenta uma coerência entre seu comportamento e suas atitudes, e, portanto, demonstraria desta forma, um sentimento de auto responsabilidade (MÜLLER et al., , 2005). Bastos, Brandão e Pinho (1997) identificam que o comprometimento organizacional não deve ser considerado apenas atitude e, por este motivo, sugerem a existência de indicadores comportamentais que devem ser explorados.

Na sociologia o comprometimento associa-se com os métodos de dominação de Marx e Weber. Batista (2005) cita trabalhos de Weber, Becker e Halaby e de teóricos marxistas como Edwards e Burrawoy para quem estariam estabelecidas relações nas quais os indivíduos trazem para o trabalho tanto uma orientação para seu papel de subordinado, quanto um conjunto de normas decorrentes das “formas de dominação”. O comprometimento na perspectiva sociológica seria próprio dos trabalhadores que demonstram interesse em manter seus empregos, pois consideram, acatam e respeitam os graus de hierarquia da empresa. Entre as teorias organizacionais destacam-se os entendimentos do comprometimento em suas bases afetivas e normativas com os trabalhos de Barnard, Etzioni e Simon. Decorrente da Psicologia Social surge a abordagem comportamental, que considera que, de forma cíclica e a fim de manterem-se coerentes e consistentes, a partir de suas próprias ações é que as pessoas tornam-se comprometidas,

uma vez que cada comportamento gera novas atitudes que levam a comportamentos futuros (SANCHES, 2004, p.33). Contribuem com a abordagem comportamental autores como Lewin, Festinger e Salancick (KUABARA, SACHUK, 2010).

Rego (2003) menciona a existência de quatro a seis dimensões que caracterizam o comprometimento do indivíduo com a organização. Lauer-Leite (2006) refere-se ao modelo pentadimensional ao identificar cinco fatores do comprometimento organizacional a citar: afetivo, afetivo/normativo, instrumental, afiliativo e ausência psicológica.

Em comparação feita por Medeiros (2003) observa-se que as terminologias adotadas diferem entre si: Mowday, Porter e Steers (1982) se referem a tipos do comprometimento, enquanto Meyer e Allen (1991) referem-se a componentes do comprometimento. Becker e Billings (1993) denomina dimensões como bases do comprometimento; uma vez que as relações indivíduo-organização refletem diferentes graus de cada um destes componentes. Assim, pode-se inferir que o termo componente seja mais apropriado para descrever o comprometimento dos indivíduos (MEDEIROS, 2003).

Embora para Carmo (2009), Bandeira, Marques e Veiga (2000), Medeiros (1997) e Bastos (1994) haja aproximação entre os conceitos de comprometimento organizacional, além dos focos, bases (componentes ou dimensões) e tipos, as pesquisas podem ser conduzidas por diferentes perspectivas, conforme Meyer e Allen (1991): a atitudinal e a comportamental. Na primeira, os estudos focam as condições que antecedem o comprometimento e suas consequências comportamentais. Na segunda, a perspectiva comportamental, a ênfase está na identificação das condições que favorecem a repetição de determinados comportamentos e os possíveis efeitos. Ressalta-se a necessidade de não confundir perspectiva atitudinal com as tipologias que usam este mesmo termo em sua classificação. Deste modo, encontra-se uma variedade de escalas nem sempre conceitualmente delimitadas, as formas de mensurar o construto não estão devidamente equacionadas ou mesmo pode haver sobreposição de conceitos; mensuração de fenômenos distintos em uma mesma escala, bem como a existência de componentes ainda pouco explorados (BALSAN, 2011; BASTOS et al., 2008; BASTOS, 1994).

Bastos (2000), tomando como foco a organização e a carreira/profissão, analisou diferentes organizações e identificou quatro padrões de comprometimento: duplo comprometimento (neste há alta centralidade do trabalho na vida do indivíduo e seu trabalho possibilita o uso de suas habilidades e qualificações), duplo descomprometimento (neste, o conflito capital versus trabalho é percebido mais facilmente e

acontece a maior incidência de trabalhadores com menor número de promoções e treinamentos), unilateralidade com a organização (que possuem preferência por trabalho em equipe, com alto senso coletivo e a escolha da profissão foi guiada por fatores externos) e unilateralidade com a profissão (no qual a escolha da profissão foi guiada por fatores internos e se possui uma percepção do trabalho como diversificado).

Tamayo et al., (2001) caracterizam a existência de até seis focos de comprometimento: com a organização, com a profissão, com o trabalho, com o emprego, com a equipe e com o sindicato, o que encontra similitudes com os focos identificados por Bastos (2009). Neste caso, os indivíduos podem se diferenciar quanto aos focos de seu comprometimento bem como com as bases ou componentes do comprometimento.

Para Mowday, Porter e Steers(1982), a identificação do indivíduo com os objetivos e valores da organização se dá de forma afetiva e a denominam atitudinal. Para ser compreendida, é necessário que seja considerada em três dimensões: a) crença e aceitação dos valores e objetivos da organização; b) desejo de manter-se na organização, com manutenção do vínculo; e c) intenção de despende esforços em prol da organização. Nesta perspectiva, o indivíduo adota uma postura ativa, está disposto a contribuir, disposto a dispende esforços pelos resultados de interesse da organização, uma vez que ele se identifica com seus objetivos e com a própria organização. Deste modo, o comprometimento organizacional representa um vínculo muito mais intenso com a organização em razão de que a dimensão afetiva se alimenta e sedimenta nos sentimentos do empregado, aceitação de crenças, identificação e assimilação de valores de organização.

Nesta condição, o trabalhador deseja permanecer como membro, e deste modo, contribuir para o alcance dos objetivos organizacionais (MEDEIROS, 1997). Esse enfoque tem como principal referência os trabalhos de Etzioni e sua identificação dos procedimentos que as organizações fazem uso para conseguirem obediência dos empregados; a identificação e introjeção dos valores da organização pelo trabalhador (BASTOS, 1993).

Com similaridades ao entendimento de que a ligação que ocorre entre indivíduos e organização vem acompanhada por uma carga emocional, Davenport (1998) classifica em três tipos esta relação: a) atitudinal; b) programática; e c) baseada na lealdade. Para este autor, o comprometimento atitudinal se refere às pessoas que têm uma forte identificação com os ideais da empresa e partilham com ela dos mesmos interesses. Quanto ao comprometimento programático, este se refere aos

indivíduos que não se identificam com a organização, mas se entregam ao conformismo e não têm interesse em mudar. Por sua vez, o comprometimento baseado na lealdade é característica dos indivíduos que se sentem ligados à empresa por um vínculo de obrigação e dever, independente de cargo ou função (MÜLLER et al, 2005). Pode-se observar semelhanças entre os tipos programático e baseado na lealdade com os comprometimentos instrumental e normativo respectivamente.

O comprometimento instrumental, também chamado de calculativo, no entender de Meyer e Allen (1991), tem como referência os estudos de Becker (1960). Nessa forma de entender o comprometimento, o mesmo está associado às recompensas e custos avaliados pelo indivíduo em sua relação com a organização. Há comprometimento quando uma pessoa assume uma linha consistente de ações, de atividades que favoreçam, que mantenham trocas de interesse dos envolvidos. O indivíduo, assim comprometido, se mantém na organização em razão dos custos e benefícios em desligar-se da mesma e, deste modo, o indivíduo se mobiliza de forma consistente para a manutenção do vínculo.

No entanto, apenas reconhecer os custos associados com a saída, ou com a permanência na organização, não se constitui no próprio comprometimento se for considerado que, subjetivamente, os custos para desligar-se de determinada organização tendem a ser diferentes de um indivíduo para outro. Ainda há de se considerar que avaliar as trocas do indivíduo e sua organização (calculativo/instrumental) e continuação podem ter entendimentos distintos. Segundo Cooper-Hakim e Viswesvaran (2005) mesmo que de forma branda, o comprometimento calculativo apresenta mais fortes relações com intenção de sair que o comprometimento de continuação. A partir destes resultados pode-se entender que, embora alguns autores o utilizem como sinônimos, comprometimento calculativo e de continuação referem-se a conceitos diferentes.

Quanto ao comprometimento normativo pode-se citar as pesquisas realizadas por Wiener (1982) e Wiener e Vardi (1990). De acordo com este tipo de comprometimento, o comportamento do indivíduo é conduzido de acordo com o conjunto de pressões normativas que o indivíduo assume internamente; o indivíduo as aceita e acredita que é o certo e moral fazê-lo. Bandeira, Marques e Veiga (2000) corroboram que o comprometimento normativo pressupõe que o comportamento do indivíduo está em conformidade com o conjunto de pressões normativas que ele assume como internas. Esta forma de vínculo se estabelece e se perpetua por meio dessas pressões normativas,

internalizadas pelo trabalhador, favoráveis aos objetivos e interesses dos gestores da organização.

Wiener e Vardi (1990) entendem que o comprometimento normativo é um conceito envolvido com crenças relativas a regras compartilhadas que regulam o convívio dos indivíduos em seu meio social. As pressões internalizadas manifestam-se em padrões de comportamentos que podem ser caracterizados pelo sacrifício pessoal, a persistência e a preocupação pessoal e, do mesmo modo, podem ser caracterizados pela presença de valores e normas partilhadas relativas a elementos ou crenças instrumentais (consequências prováveis), e explicam as intenções comportamentais. De modo distinto das tipologias de comprometimento, há pesquisadores que o consideram como fenômeno que, para ser entendido, precisa ser investigado em seus componentes.

Pioneiro ao estabelecer o comprometimento em componentes diferentes, Kelman (1958), *apud* O'Reilly e Chatman (1986), entende que o vínculo de um indivíduo com a organização pode assentar-se em três bases independentes: a) *compliance* (submissão) ou envolvimento instrumental, na qual o indivíduo adota determinadas posturas e se comporta com vistas à obtenção de recompensas; b) *identification* (identificação), ou vínculo baseado em desejo de afiliação associado a quando o sujeito aceita a influência para manter de forma satisfatória determinada relação; c) *internalization* (internalização), ou envolvimento causado pela congruência entre os valores individuais e organizacionais.

Para Kelman (1958), citado por Menezes e Bastos (2009), nos vínculos que tem por base a *Compliance*, no sentido de anuência, aquiescência, consentimento; o indivíduo aceita a influência de outra pessoa ou grupo com o objetivo de alcançar uma resposta favorável, tanto para obter recompensas específicas quanto para evitar punições que sejam controladas pelo outro, ou ainda, para obter aprovação ou evitar reprovação. O processo de identificação reflete uma orientação para o papel do membro do sistema social, além de outras funções dentro do sistema. Assim, a identificação não apenas descreve um conjunto de requisitos comportamentais, mas representa uma parte importante do autoconceito do indivíduo. O último processo descrito é a internalização (*internalization*); esta ocorre quando o indivíduo aceita a influência de outra pessoa com o objetivo de manter uma congruência entre as ações e crenças do outro com o seu próprio sistema de valores. Deste modo, o comportamento induzido passa a ser percebido em continuidade com o autoconceito da pessoa. Os indivíduos dirigem seus

comportamentos por valores e metas essencialmente internalizados que, por sua vez, são consistentes com os valores e metas do grupo (MENEZES e BASTOS, 2009).

Na proposta de Meyer e Allen (1991), o comprometimento organizacional pode ser concebido como um vínculo psicológico que influencia a relação do sujeito com a organização e sua disposição para permanecer na mesma. Estes autores entendem que o comprometimento pode ser compreendido por três componentes: afetivo, instrumental e normativo. Cada componente se apresenta em intensidades diferentes para a composição do vínculo. Em outras palavras, estão combinados e, portanto, não são excludentes entre si. Internacionalmente, muitas pesquisas utilizam esse modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional para diagnosticá-lo, ou mesmo, tentar encontrar seus antecedentes e consequentes como em Jaros (2009), Peyrat-Guillard (2002), Meyer et al., (2002), Cohen (1996), Somers (1995), Jaros et al., (1993). No Brasil, o modelo de Meyer e Allen foi validado por Rocha e Bastos (1999), Bandeira (1999), Ricco (1998) e Medeiros e Enders (1998).

No primeiro componente, denominado afetivo, ocorre envolvimento e identificação com a organização; o empregado quer continuar na organização. Bandeira et al. (2000) acrescentam que os indivíduos se esforçam pela empresa, vindo mesmo a assumir, aceitar e identificar como seus, os valores e metas da organização. Pressupõe-se que o indivíduo age de acordo com um conjunto de normas assumidas internamente. Conforme Rego e Souto (2004), os indivíduos mais comprometidos afetivamente apresentam a tendência de contribuir mais intensamente para com a organização, com menores índices de absenteísmo, *turn over* e melhor desempenho.

O segundo componente do comprometimento é denominado instrumental. Quando do predomínio deste componente, o empregado permanece porque precisa. Bandeira et al. (2000) acrescentam que este pode ser conhecido como calculativo, continuação e *side-bets*. Para Bastos (1993), em uma abordagem instrumental, o comprometimento seria um mecanismo psicossocial, cujos elementos são *side-bets* ou consequências de ações prévias, tais como recompensas ou custos, que impõem limites ou restringem ações futuras. O comprometimento instrumental é próprio dos indivíduos quando estes permanecem na empresa em função da avaliação que fazem, entre os custos e recompensas de permanecer ou, os custos e riscos de sair da organização (CHANG, 2001).

O comprometimento atitudinal e o calculativo não constituem conceitos distintos e a mensuração de cada um deles contém elementos do outro que, no entanto, apresentam diferenças ao ponto de permitirem comparações entre ambos e outras variáveis (BASTOS, 1994). Esses dois componentes se distinguem no sentido de que os empregados mais comprometidos de modo afetivo permanecem na organização porque desejam, enquanto que os empregados mais comprometidos de forma instrumental permanecem porque necessitam. Em trabalhos posteriores, pesquisadores têm investigado mais detalhadamente as diferenças entre estes componentes de modo a propor que a base calculativa se refere a outro constructo que não seja o comprometimento (CARVALHO et al., 2011; MENEZES e BASTOS, 2011; RODRIGUES, 2009; BASTOS, 2009 e, PINHO, 2009).

O terceiro componente do comprometimento é denominado normativo. Quando do predomínio deste, os empregados permanecem na organização porque sentem que são obrigados a isso. Como parte do comprometimento, o componente normativo surge de distintos estudos que adotavam o enfoque normativo como forma de explicar o comprometimento. Entende-se que o indivíduo internaliza as pressões normativas de modo a orientar seu comportamento de forma congruente com os interesses organizacionais. Consideradas as contribuições da Psicologia Social, o comprometimento “pode ser equiparado com sentimentos de auto responsabilidade por um determinado ato, especialmente se eles são percebidos como livremente escolhidos, públicos e irrevogáveis” (BASTOS, 1993, p. 58). Quando do predomínio do componente normativo, conforme Siqueira (2001), pensar ou planejar retirar-se da organização pode vir acompanhado de sentimentos de culpa, incômodo, apreensão e preocupação.

Meyer e Allen (1991) sintetizam os conceitos da seguinte forma: empregados com elevado comprometimento afetivo permanecem na organização porque querem; aqueles em que predomina o comprometimento instrumental continuam empregados porque precisam, enquanto empregados com alto grau de comprometimento normativo sentem que é seu dever permanecer na organização. De acordo com Kelman (2006), as pessoas podem ser integradas em um sistema social, tal como uma organização, pela adesão as regras, pelo envolvimento com seus papéis ou mesmo pelo compartilhamento de valores.

Meyer e Allen (1997) entendem que é importante fazer uma diferenciação: a natureza e o foco do comprometimento. A natureza se refere às bases ou componentes do comprometimento (afetivo,

instrumental, normativo) que por sua vez define o tipo de relação entre o empregado e o empregador. Por sua vez, o foco do comprometimento se refere com quem a pessoa se compromete, como por exemplo, a organização e a carreira. Para estes autores, a expressão múltiplo comprometimento se refere aos vários focos com os quais um indivíduo possa se tornar comprometido, distinto portanto, dos componentes que se referem à natureza do comprometimento.

Com a continuidade das pesquisas outros entendimentos podem contribuir para aprimorar o conhecimento quanto ao comprometimento e as formas de pesquisá-lo. Para Reichers (1985), o comprometimento organizacional deve ser estudado em uma perspectiva múltipla, compreendido como um conjunto de vários comprometimentos que, inclusive, podem ser conflitantes entre si.

Outra possibilidade é a existência de variados componentes. A análise do comprometimento organizacional apresenta outro componente emocional, denominado de dimensão afiliativa. Em pesquisa com 573 pessoas, Medeiros et al., (1999) buscaram identificar os possíveis indicadores desta dimensão afiliativa. Em seus resultados encontraram uma dimensão desconhecida ou desprezada na literatura do comprometimento organizacional. As afirmações: “Eu não me sinto emocionalmente vinculado a esta organização”; “Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização” e “Eu não sinto um forte senso de integração com minha organização”, denotam a falta de vínculo indivíduo-organização ocasionada, talvez, pela falta de integração, ou de identificação do indivíduo com o grupo em que trabalha. A existência de uma dimensão afiliativa também foi objeto de estudo de Bastos (2001).

Hall (1971) distingue os construtos de comprometimento com a carreira dos construtos de comprometimento com o trabalho e a organização. De acordo com o autor, um indivíduo poderia ser altamente comprometido com sua profissão, não apresentando idênticos níveis de comprometimento nem com o seu trabalho, nem com a sua organização. De certo modo, a ocupação, profissão e carreira aparecem com significados muito próximos nos trabalhos sobre comprometimento. Em suas ações o indivíduo apresenta ações em uma linha consistente que permitem estabelecer um sentido de trajetória, de desenvolvimento e de crescimento em um campo ocupacional, que pode dar-se com o envolvimento de diversas organizações ou mesmo variadas ocupações ou ainda dentro de uma organização específica (BASTOS, 1994).

Apesar do conceito de comprometimento ter evoluído nas últimas décadas e provocado muita controvérsia a respeito da natureza

dos vínculos entre indivíduos e organização, para Meyer e Allen (1997), diversos estudos defendem a necessidade de continuidade na investigação desses vínculos e da dimensionalidade do comprometimento organizacional, opinião que compartilham com pesquisadores que os precederam como, por exemplo, O'Reilly e Chatman (1986). No Brasil, Cantarelli (2012), Carvalho et al., (2011), Costa (2010), Menezes e Bastos (2009), Medeiros et al., (2002) e Bastos (1993) concordam no que se refere à necessidade de mais investigações, não somente quanto ao modelo proposto por Meyer e Allen, mas também quanto à dimensionalidade do comprometimento, quanto à existência de outros tipos de vínculos entre indivíduos, grupos e organizações; considera-se, ainda, a existência de constructos que possivelmente se sobrepõem e a possibilidade que as atuais formas de investigação do comprometimento possam estar desconsiderando estas sobreposições ou mesmo investigando fenômenos distintos como se fossem o mesmo.

Solinger, Olfen e Roe (2008) propõem que o comprometimento organizacional pode ser mais bem compreendido como uma atitude em relação à organização, enquanto o comprometimento normativo e instrumental são atitudes relativas a formas específicas de comportamento. Ao abranger aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais da atitude, seu modelo proposto contribui para elaborar um construto válido e diferenciado em relação a outros constructos disponíveis. Cabe ressaltar que os modelos multidimensionais do comprometimento podem mostrar-se mais adequados que os enfoques unidimensionais se considerado que mais do que tipos de comprometimentos, o que se verifica é a presença de diferentes componentes no vínculo entre indivíduo e organização.

1.2 Comprometimento e seus consequentes na organização

As práticas de gestão nas organizações têm sido revistas. Ao analisar suas práticas e os resultados obtidos, gestores procuram formas para que os objetivos organizacionais sejam mais facilmente atingidos. Robbins (2005) entende que parte significativa dos gestores de organizações está redesenhando os métodos de fazer o trabalho e definir os cargos de modo a deixar aos trabalhadores grande parte da tomada de decisões que há algum tempo eram atribuições dos gestores. Para Maximiano (2003), altera-se o modelo de gerência baseado na separação dos que pensam e comandam de um lado, e os que obedecem e executam de outro. Assim também Meyer e Allen (1997) argumentam

que as empresas encolheram e ficaram mais flexíveis, o que torna ainda mais importante a função dos indivíduos que lá continuam. Em ambientes nos quais os modos de trabalhar se alteram e cada vez mais são exigidos esforços e superação de desafios, como poderia o comprometimento influir nos resultados?

Em sua meta análise, Mathieu e Zajac (1990) identificam antecedentes, correlatos e consequentes do comprometimento organizacional em estudos empíricos anteriores à década de 1990. Listaram vinte e seis variáveis antecedentes, oito variáveis consequentes e quatorze variáveis correlatas ao comprometimento organizacional.

Em seus estudos, Steers (1977) apresenta um modelo que abarca dois elementos caracterizados como os antecedentes e consequentes do comprometimento organizacional. Os antecedentes ou determinantes são classificados em três categorias: características pessoais; características do trabalho; e experiências no trabalho. O segundo componente do modelo caracteriza que o comprometimento, enquanto consequente, leva a vários tipos de comportamentos: vontade de continuar na organização, estabilidade do trabalhador, frequência e o desempenho laboral. O autor também considera a variável satisfação com o trabalho e entende que esta exerce grande influência no comprometimento com a organização. Colossi e Caon (2002), ao estudar sujeitos trabalhadores de universidades, identificam que existe relação entre comprometimento organizacional com a função e satisfação no trabalho.

Rego (2003) apresenta uma síntese do que pode ser a concepção predominante quanto ao comprometimento e os resultados almejados por gestores. De forma generalizada há o entendimento de que quando as pessoas estão comprometidas com seu trabalho fazem sacrifícios, suportam condições exigentes de trabalho, ou podem até mesmo vir a agir como “patriotas” em suas organizações. O autor acrescenta que as pessoas que o grupo reconhece empenhadas representam modelos de atuação que podem ser imitados pelos demais. O entendimento de Rego (2003) parece corroborar com estudos anteriores como de Steers (1977), Randall 1990 e de Mathieu e Zajac (1990).

De acordo com Mathieu e Zajac (1990) e Randall (1990), as organizações com empregados comprometidos tendem a ter trabalhadores mais propensos a comportamentos favoráveis à realização de tarefas além dos seus papéis na organização; tendem a ter menos rotatividade, melhores níveis de satisfação, bem como estariam mais propensos a ações criativas e inovadoras, resultados estes que poderão constituir-se nos diferenciais competitivos. Conforme Mowday (1998),

aos gestores que buscam melhor desempenho, existem evidências de que investimentos, por meio de estratégias em recursos humanos, podem resultar em um bom retorno econômico. Para Medeiros (2003), o comprometimento constitui em fator chave para a obtenção de melhores resultados nas organizações. Satisfação dos clientes, melhoras nos indicadores financeiros, maior capacidade de inovação e criatividade se constituem exemplos desses resultados. O comprometimento das pessoas com o trabalho proporciona que as organizações façam investimentos mais seguros em longo prazo nos indivíduos ou grupos, uma vez que manter pessoas comprometidas com a organização implicaria na redução de custos e na redução da rotatividade de colaboradores (BAÍA, FREITAS, LEITE, CAMPOS e ALBUQUERQUE, 2006).

Fonseca e Bastos (2003) verificam possíveis relações entre o comprometimento organizacional e a percepção de estímulos e barreiras à criatividade no ambiente organizacional, com o desempenho no trabalho. Os resultados obtidos na investigação confirmam a hipótese da pesquisa. Nos ambientes de trabalho em que a criatividade é estimulada, e nos quais se encontram níveis significativos de comprometimento organizacional, a percepção de desempenho em relação aos pares é maior do que naqueles em que essas condições não são atendidas(FONSECA e BASTOS, 2003).

A relação entre comprometimento e efeitos observáveis na organização também é sugerida por Luchak e Gellatly (2007). Estes pesquisadores compararam as relações entre comportamento afetivo e instrumental em três possíveis resultados: mudanças cognitivas, absenteísmo e desempenho. Por meio de um modelo linear eles corroboraram, como é comum na literatura, que comprometimento afetivo está mais fortemente relacionado com resultados no trabalho do que comprometimento instrumental. Porém, também conforme os resultados de seus estudos, estes sugerem que comprometimento instrumental tem efeitos sobre os três resultados observados.

Outras relações entre comprometimento e resultados almejados na organização podem ser encontradas no trabalho deHo, ChingSheng Chang e Ying-LingShih (2007). Sua pesquisa envolveu 532 enfermeiros de hospitais do sudeste de Taiwan. Uma de suas hipóteses era de que havia influência positiva entre rotatividade de tarefas e comprometimento organizacional. Embora tenham encontrado relação negativa entre estresse e comprometimento, suas conclusões sugerem que as práticas gerenciais, neste caso o *cross-training*, aplicadas para que sejam obtidos ganhos de capacidades dos trabalhadores, domínio

maior de tarefas diversas, ou mesmo, aplicadas para promover ganhos de conhecimento e habilidades para futuros cargos gerenciais, podem afetar positivamente a satisfação com o trabalho, bem como, o comprometimento dos trabalhadores. Ao concluírem a apresentação dos resultados de seus trabalhos, os autores informam limites do estudo e o cuidado necessário com o aproveitamento dos resultados, pois, trata-se de estudo com uma classe de trabalhadores como também, deve-se considerar o fato de ser a pesquisa realizada em um determinado país com suas singularidades, o que requer cautela para generalizações para outras populações.

Mais especificamente, quanto ao comprometimento afetivo, são encontradas relações positivas entre comprometimento com satisfação e comportamentos de cidadania no trabalho; também encontra-se relação negativa com a intenção de sair da empresa. A permanência do trabalhador parece estar mais associada a sentimentos positivos que o indivíduo nutre pela organização do que pelos deveres morais ou possibilidades de perdas de investimentos. As evidências encontradas podem sustentar que o comprometimento organizacional afetivo é antecedente de aspectos importantes para o desempenho do empregado, bem como, para resultados de interesse dos gestores nas organizações tais como menor rotatividade, menor absenteísmo e maior esforço do empregado no trabalho (SIQUEIRA e GOMIDE Jr, 2004; SIQUEIRA, 2000; e MEDEIROS e ENDERS, 1998).

Também Bonavides, Oliveira e Medeiros (2006) entendem que o indivíduo com comprometimento afetivo tem maior satisfação com o salário, com as condições de trabalho na organização, com premiações, com o reconhecimento de sua função, promoções recebidas, com a confiança recebida dos seus superiores e com a liberdade que detém. Santos (2009), ao estudar uma organização hospitalar, também encontra relações positivas entre comprometimento e desempenho com destaque para aqueles com predomínio do componente afetivo, porém, menos favorável à relação entre as respostas relativas ao componente instrumental e desempenho. Rosa e Furian (2011), em sua análise de comprometimento e desempenho de professores, também encontram relações entre o componente afetivo e desempenho. Relação positiva entre comprometimento afetivo e percepção de justiça igualmente foi um dos resultados obtidos por Balassiano e Salles (2012). Acrescenta-se que o trabalhador com este tipo de comprometimento estaria menos susceptível ao cansaço mental e físico e ao desgaste emocional causados pelo trabalho. Quando, porém, predominava o componente instrumental, ou comprometimento com as características instrumentais, foram

encontradas relações negativas entre comprometimento e desempenho. Estes resultados apresentavam semelhanças aos observados por Carvalho et al., (2011), Enes Domingues (2010), Medeiros e Albuquerque (2005) e Medeiros (2003).

Quanto a outros consequentes do comprometimento na organização, e mais especificamente em relação aos colaboradores, de acordo com os resultados obtidos por Schmidt (2007), mostrou-se válida a hipótese de que o comprometimento atuaria como proteção nas situações organizacionais de estresse. A pesquisa foi conduzida com 506 membros da administração de um município e, ao analisar os resultados, o autor sugere que estresse elevado, *burnout*, exaustão e despersonalização são reduzidos quando o comprometimento com a organização é aumentado. Correia, Gomes e Moreira (2010) analisaram a experiência de estresse, *burnout*, comprometimento organizacional e satisfação/realização em professores do ensino básico. Para os professores que lecionavam para alunos mais velhos foram encontrados menores níveis de comprometimento organizacional, como também, com estes docentes havia maior estresse. Pesquisadores sugerem que o impacto negativo de elementos estressores do trabalho, e seus efeitos na saúde do trabalhador, pode ser bloqueado pelo comprometimento afetivo, como, por exemplo, Begley e Czajka (1993). Ressalva-se que estas conclusões podem ser questionadas pois, elevar o comprometimento pode aumentar a cobrança do trabalhador para com seus próprios resultados.

Se as demandas ou cobranças recebidas pelo trabalhador no ambiente organizacional atingirem níveis para além das capacidades de enfrentamento do indivíduo, pode iniciar-se um processo de estresse negativo, pois são consideradas situações estressantes aquelas que desafiam os limites e o auto conceito dos sujeitos (ATKINSON et al., 2002). Este entendimento encontra respaldo em estudos de Reilly (1994), para quem os fatores estressores podem ter seus efeitos negativos sentidos como mais intensos nos trabalhadores comprometidos, diferentemente neste caso do que ocorreria com os de menor comprometimento. Observa-se que a relação entre comprometimento e resultados pretendidos pelos gestores não se constitui unanimidade.

Há quem questione a relação positiva entre comprometimento e resultados favoráveis para a organização, uma vez que a ação dos empregados pode estar mesmo sob influência de outros fatores. Randall (1987) questiona o relacionamento linear entre comprometimento e consequências desejáveis. Sugere que um nível moderado de

compromisso é o ideal, de modo que a força de trabalho manter-se-ia estável e satisfeita, sem ser exigida em demasia pela organização. Esta proposta pode sugerir que colaboradores moderadamente comprometidos alcancem os objetivos organizacionais, porém, em uma relação estável entre empregados e organização e mantida uma visão crítica da realidade. Igualmente Mowday, Porter e Steers (1982) analisaram que o alto comprometimento pode ter consequências negativas para os indivíduos, incluindo a estagnação na carreira, familiares e redução do próprio desenvolvimento. Assim, altos níveis de empregados comprometidos podem levar à baixa inovação, criatividade e adaptação de um ponto de vista organizacional (MATHIEU e ZAJAC, 1990).

Permanece para Mowday (1998) a necessidade de comprovação quanto à relação de que um alto nível de comprometimento leve as empresas, em termos de rentabilidade, a obterem de seus colaboradores um desempenho superior. Chang e Albuquerque (2002) sugerem que o comprometimento organizacional não é condição suficiente, mas sim, condição necessária para a obtenção de resultados e vantagens competitivas para longo prazo. Para Sanches, Gontijo e Verdinelli (2004), em razão do reduzido número de colaboradores que se mostra comprometido com a organização, o estímulo ao comprometimento não parece ser decisão ou atividade frequente das chefias. Mesmo com questionamentos, a premissa de que um elevado nível de comprometimento organizacional contribui para que as empresas atinjam seus objetivos e, por consequência, obtenham melhores desempenhos, permanece em parte significativa das pesquisas.

Apesar das divergências entre pressuposições e a necessidade de mais estudos quanto à relação entre comprometimento e desempenho, não se pode negar que os resultados já obtidos podem contribuir para que organizações orientem suas ações de modo a influir nos indivíduos e grupos ou mesmo, que venham a adotar práticas que facilitem a obtenção dos comportamentos desejados. Mesmo que práticas para estimular o comprometimento não sejam tão frequentes, alguns pesquisadores como Bastos (1994), Fleury (1993) e Walton (1997) identificam práticas organizacionais que podem influir mais decisivamente na obtenção de comprometimento, e desse modo, favorecer a obtenção de resultados tidos como positivos nas organizações.

Bastos (1994) relata três grandes conjuntos de práticas organizacionais que podem ser favoráveis ao comprometimento com resultados possíveis de serem obtidos nos processos de seleção,

treinamento e qualificação, política de reconhecimento e recompensas. Por sua vez, Walton (1997) se refere a dois grupos de possíveis práticas organizacionais para gerir pessoas. A esses grupos de práticas ele denominou estratégia de controle e estratégia de comprometimento. O primeiro tem por característica a adoção de princípios tayloristas de administração e o estabelecimento de controles para obtenção de eficiência dos colaboradores. O segundo grupo de práticas, denominado estratégia de comprometimento, tem por características a adoção de ações para diminuir os níveis hierárquicos, aproximar planejamento e execução das tarefas e principalmente, procurar obter o comprometimento do empregado com os objetivos mais amplos da organização.

De maneira semelhante, Fleury (1993) postula que, para promover uma cultura favorável à mudança, as organizações devem romper com preceitos que atribuíam ao homem funções mecânicas, repetitivas e fragmentadas, como se sua participação fosse complementar ao da máquina. Apesar do esforço de alguns pesquisadores em identificar as práticas que podem favorecer o comprometimento, algumas destas ações têm seu efeito questionado, ou ao menos, devem ser contextualizadas quanto aos efeitos que produzem.

Bashir e Ramay (2008) estudaram profissionais da Tecnologia da Informação de Islamabad no Paquistão. Seu objetivo foi examinar a relação entre oportunidades de carreira, políticas organizacionais e características do trabalho em relação ao comprometimento organizacional. Em sua maioria, o grupo de 142 respondentes era composto por analistas, administradores de redes e engenheiros. Com os resultados obtidos entendem que, ao contrário do que encontraram na literatura consultada, as características do trabalho não determinam o comprometimento organizacional. Ao discutirem sobre os resultados, os pesquisadores informam que no Paquistão, a maioria das organizações segue modelos centralizados de estruturas e autoridade, o que poderia interferir nos resultados se comparados com organizações e países diferentes.

Em uma proposta de análise crítica das práticas organizacionais quanto ao comprometimento, Sanches e Steil (2000) entendem que as próprias ações dos indivíduos é que os torna comprometidos. Em uma tentativa de manterem-se consistentes em seus atos, as pessoas acabam por gerar círculos de auto reforço de modo que, cada comportamento gera novas atitudes que levam a comportamentos futuros coerentes com seus predecessores. Ainda quanto às práticas organizacionais, para Coombs, Knights e Willmott (1992), tende a haver aumento do

comprometimento por parte do corpo funcional quando as estratégias e missão, desenvolvidas no topo, encontram respaldo nos regulamentos, regimentos e normativas que orientam a ação na base da organização. Dos discursos e práticas que os trabalhadores se sentem participantes, surge a preocupação em reproduzir estes como se fossem seus. Resultados semelhantes quanto à opção por comportamentos consistentes podem ser inferidos do estudo de Yun, Takeuchi e Liu (2007). A pesquisa foi realizada com 84 participantes e os autores sugerem que a ambiguidade de papéis moderou os efeitos de auto valorização, motivos para o trabalho e desempenho. Conforme os resultados de seu estudo, empregados apresentam desempenhos no trabalho, em parte, para melhorar suas auto imagens, especialmente quando seus papéis não estão claramente definidos.

Os comportamentos podem ser incentivados ou inibidos nas organizações. Aqueles comportamentos considerados desejáveis podem vir a ser referência para os indivíduos ou mesmo para os grupos dependendo de seus resultados, como por exemplo, premiações, ascensão hierárquica, aumento salarial e suporte organizacional. Rhoades, Eisenberger e Armeli (2001) conduziram três estudos para examinar a inter-relação entre suporte organizacional percebido e comprometimento afetivo e rotatividade. O primeiro estudo, com amostra de 367 empregados, o segundo, com 333 estudados após dois anos, e a terceira amostra com 226 após três anos, permitiram acompanhar as mudanças no comprometimento afetivo ao longo do tempo. Os pesquisadores sugerem que condições de trabalho favoráveis, percebidas como suporte organizacional aumentam o comprometimento afetivo o qual, por sua vez, reduz a saída de empregados. Em estudo conduzido por Chang Jr. et al., (2007), procurou-se por possíveis relações entre comprometimento, nesse caso mais especificamente o afetivo, e desempenho de professores. Para obtenção de informações, os pesquisadores utilizaram instrumento de avaliação aplicado junto aos discentes. Conforme os resultados, o comprometimento afetivo está associado à retenção do docente na unidade de ensino.

A relação entre fatores organizacionais e como estes podem afetar o comprometimento também foi pesquisada por Meierhans, Rietmann e Klaus (2008). O estudo foi realizado com 260 bancários com o objetivo de examinar a influência do suporte gerencial no comprometimento e cidadania organizacional. Os pesquisadores concluem que a atuação dos líderes pode influenciar as ações de cidadania organizacional, e esta, por sua vez, é mediada pelo comprometimento dos empregados com a organização tanto quanto o

comprometimento com seus líderes. Dependendo das características das pessoas, tais práticas, se usadas repetidamente, podem levar os indivíduos a internalizarem valores e crenças vindo a repeti-las ou mesmo passarem a entender que as aceitaram de livre acordo ou ainda que têm origem em si próprios. Uma situação como esta pode caracterizar o círculo de auto reforçamento e comprometimento ao qual Sanches e Steil (2000) se referem. No entanto, mesmo que as organizações venham a ser bem sucedidas em suas práticas para obter comprometimento, será que este seria do mesmo tipo para todas as pessoas? Podem os diferentes componentes do comprometimento afetarem, distintamente, os resultados organizacionais?

Os diferentes componentes do comprometimento podem ter efeitos distintos para Rosa e Furian (2011), Rowe, Bastos, Pinho (2011); Costa (2010); Luchak e Gellatly (2007); Chang Jr., Santos, Silva e Chang (2007); Batista (2005); Harris e Cameron (2005); Medeiros (1997). Por exemplo, o comprometimento afetivo, e de modo menos intenso, o normativo, tendem a reduzir as intenções do colaborador em desligar-se da organização, reduzem abandonos efetivos, ocorrem menores índices de absenteísmo e favorecem mais situações que podem ser classificadas como de cidadania organizacional e desempenho superior. Quanto ao empenho, relações de pertencimento, auto conceito e auto eficácia, trabalhadores que se identificam com a organização tendem a ser mais empenhados, porém, as diferentes dimensões do comprometimento estão relacionadas com específicos efeitos. Enquanto o comprometimento afetivo está relacionado com menos vontade de desligar-se da organização e percepção de ser membro do grupo, o comprometimento instrumental está negativamente relacionado com auto conceito e percepção de auto eficácia (HARRIS e CAMERON, 2005).

Relações entre os comportamentos esperados dos indivíduos não são tão facilmente associadas ao comprometimento instrumental. Pode-se inferir que os indivíduos exerçam mais esforços em prol de seus desempenhos e resultados quando querem pertencer à organização e se identificam com seus valores e objetivos e deste modo, fazem menores esforços quando permanecem na organização porque precisam ou porque se sentem obrigados. Outros fatores, no entanto, podem ser influenciadores do comportamento e dos resultados perseguidos pelos indivíduos no trabalho, como por exemplo, as emoções. Apesar da importância e esforço para entender os aspectos emocionais na tomada de decisões organizacionais, há carência de atenção ao papel das

emoções em relação ao comprometimento (WONG, YIK e KWONG, 2006).

Outro estudo sobre o comprometimento de professores foi realizado por Yilmaz (2008). Teve por objetivo definir as relações entre confiança na organização e comprometimento. Os sujeitos foram selecionados, aleatoriamente, totalizando uma amostra de 120 professores de escolas públicas primárias em Kütahya, Turquia. A partir dos resultados, o pesquisador infere a existência de relação positiva entre comprometimento e confiança nos gestores, colegas e outros públicos da organização. Esta relação entre confiança, comprometimento e desempenho acadêmico, que possivelmente envolve aprendizagem e transferência, pode assinalar a necessidade de que gestores demonstrem em suas práticas, ações com o objetivo de desenvolver confiança em seus trabalhadores.

Babelanet al.; (2008) também conduziram estudos sobre o comprometimento de docentes. Sua pesquisa foi realizada entre 2006 e 2007 e os pesquisadores optaram pelo modelo de Meyer e Allen. Uma particularidade desta pesquisa é que a amostra, composta por 350 pessoas, era formada somente por homens. Os quatro autores citam estudos nos quais foram identificadas poucas diferenças entre homens e mulheres quanto aos níveis de comprometimento. Ressalva-se que, em razão das possíveis diferenças culturais entre distintos países, suas estruturas produtivas e divisão de trabalho, bem como outras prováveis características das populações estudadas, torna-se necessário ter cuidado na generalização dessas conclusões. Sugerem que os professores mais comprometidos têm elevados níveis do componente afetivo do comprometimento, enquanto nos de menor comprometimento, predominam os componentes instrumental e normativo. Os professores com elevado comprometimento revelam maior intenção de investir na organização, enquanto os de menor comprometimento percebem menores oportunidades fora da organização. Observa-se que neste ponto, ambos os grupos, aproximam-se do conceito de comprometimento instrumental, uma vez que ambos avaliam os custos: o primeiro grupo refere-se aos elevados investimentos que fizeram para estar na organização, enquanto o segundo refere-se aos custos de sair, como por exemplo, as dificuldades de encontrar outro emprego.

Em outro estudo com professores como sujeitos, Simo, Sallan e Fernandez (2008) compararam o comprometimento de profissionais que atuam em tempo parcial e integral. A amostra foi extraída de um grupo de professores da Universidade Politécnica da Catalunya, que responderam um total de 91 questionários com respostas válidas. Com

os resultados, os pesquisadores entendem que os professores, em tempo parcial, têm maior satisfação com o trabalho e, no mesmo estudo, contrariaram a expectativa de que estes professores teriam menos comprometimento com a organização. Os níveis mais elevados de comprometimento dos professores com tempo parcial pode, segundo os pesquisadores, ser explicado por diferentes motivos como, por exemplo, o fato de que professores de tempo integral teriam maior dificuldade de sair da organização; para estes os custos em desligar-se podem mostrar-se mais elevados do que para os professores de tempo parcial (comprometimento instrumental ou calculativo). Também se pode explicar o maior comprometimento de professores de tempo parcial pelo fato de que a maioria dos contratos é de número reduzido de horas (entre três a seis horas letivas semanais). O número reduzido de horas diminui as chances de ocorrerem conflitos, e com menos conflitos, o comprometimento afetivo é preservado.

A relação entre comprometimento e a percepção da aprendizagem organizacional em uma organização hospitalar foi objeto de estudo de Santos (2009). Para sua pesquisa ela utilizou o instrumento de Meyer, Allen e Smith (1993). Em seus resultados, a autora identifica que quanto mais comprometidos os trabalhadores, maior sua percepção de fatores e práticas gerenciais favoráveis à aprendizagem.

Ao considerar o cargo ocupado, Kanan (2008), em seu estudo com coordenadores de cursos universitários e seus vínculos com o trabalho, identifica elementos do componente afetivo e normativo. Constata que o cargo ocupado, ao mesmo tempo em que para alguns está associado a sentimentos positivos, para outros está associado ao desgaste, excesso de demandas e falta das condições necessárias. Também identifica a existência de obrigação em permanecer na universidade, o que remete ao comprometimento normativo.

Rowe, Bastos e Pinho (2011) estudaram comprometimento e entrincheiramento na carreira de docentes de nível superior, seu desempenho e esforço instrucional. Em sua pesquisa entende-se por esforço instrucional o empenho do professor em qualificar sua atividade de ensino e potencializar os resultados positivos esperados dos alunos, ou seja, aprimorar sua atividade fim como docente. Os pesquisadores identificam que a cobrança por desempenho do docente provinha de diferentes origens: do próprio docente, dos alunos, da Instituição de Ensino Superior-IES e dos próprios colegas. Conforme os resultados, quanto mais parecia emocionalmente difícil para o docente de IES privadas trocar de carreira, menor era seu esforço instrucional nas dimensões encorajamento, perfeccionismo e técnica e, quanto mais o

docente se dedicava em sua carreira, com investimentos de tempo e dinheiro, maior era seu esforço instrucional. Perceber-se “preso” à profissão e ao cálculo dos investimentos feitos versus os riscos e poucas oportunidades, situações que remetem ao comprometimento instrumental; parece que agiam de modo a forçar o professor em aprimorar sua atividade.

Rosa e Furian (2011), baseados no modelo de Meyer e Allen (1997), investigaram o comprometimento dos professores dos cursos de administração das universidades do Rio Grande do Sul a fim de analisar as relações entre comprometimento e a percepção individual de desempenho. Elas identificam que o componente afetivo predominava com os docentes, havia uma percepção geral de que o docente sentiria falta da universidade em caso de desligamento ou afastamento; também identificaram a existência de alternativas e que o investimento pessoal não era um fator capaz de manter o colaborador comprometido com a universidade.

O comprometimento pode ter relação com diferentes resultados nas organizações como satisfação, percepção de justiça, engajamento, permanência, esforços extras, etc. Neste caso, considerando ser a aprendizagem fenômeno complexo influenciado por inúmeros fatores de ordem sociais, biológicos, culturais, metodológicos entre outros, poderiam os diferentes componentes do comprometimento influenciar na transferência da aprendizagem?

1.3 Aprendizagem em Organizações

Despender esforços não é novidade nas organizações, porém, diante dos desafios contemporâneos, as soluções de outrora parecem obsoletas. Essa situação tem exigido a adoção de processos que facilitem a geração de soluções originais, tanto em seu conteúdo quanto na forma em que são implementadas. O ineditismo de alguns desafios, a necessidade por soluções igualmente distintas, parece demandar de forma crescente a capacidade de aprender, uma vez que é a aprendizagem que permite desenvolver as capacidades dos gestores da organização para identificar, processar e reter novas informações para ampliar o conhecimento e melhorar, tanto o processo de tomada de decisões, quanto a sua capacidade competitiva.

Os gestores, mais alertas quanto à importância do conhecimento para a organização, até mesmo como forma de promover o desenvolvimento das competências organizacionais demandadas pelo ambiente, começaram a perceber a necessidade de sistematizar os

processos de aprendizagem e acompanhar os resultados destes em relação aos resultados na empresa. Esta necessidade tornou-se mais premente à medida que esses gestores também identificaram que os conhecimentos tornam-se menos duradouros, mais rapidamente obsoletos, o que requer que sejam aprimorados os processos de aprendizagem nas organizações (TAKAHASHI e FISCHER, 2010); (ZERBINI e ABBAD, 2010); (ANTONELLO e GODOY (2009). Tais demandas têm despertado atenção para este fenômeno que tem sido estudado por pesquisadores e gestores (ZANELLI e SILVA, 2008; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; BASTOS, GONDIN e LOIOLA, 2004; LOIOLA e ROCHA, 2000; SCHÖN, 2000; DAVENPORT, 1998; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; SENGE,1995; ARGYRIS, 1991).

Em contextos de crescente competição, os processos de aquisição e/ou compartilhamento de conhecimento, processos próprios da aprendizagem, podem os gestores valer-se dos mesmos a fim de conferir diferenciais competitivos. Com o aumento da consciência de que o conhecimento na empresa pode ser um de seus mais importantes recursos, os gestores podem almejar a promoção, o aprimoramento e ampliação dos seus recursos a fim de obterem ganhos de competitividade (NONAKA e TAKEUCHI, 1997; ARGYRIS, 1991).

Para Motta (2003), a fonte de criação de valor nas organizações está relacionada com a capacidade de interpretar, de forma apropriada, as informações complexas, dar sentido a elas e com a adoção adequada de ações. Para este autor, o processamento rápido de informações é fonte de uma maior produtividade e, deste modo, o aprendizado e o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos aumentaria a produtividade das organizações. Em seu entendimento estas organizações, a partir de estudos sócio-técnicos clássicos em oposição ao modelo mecânico, seriam um aperfeiçoamento do tipo ideal orgânico.

No entendimento de Gagné (1983), a aprendizagem inicia-se com o nascimento do ser humano e prolonga-se até sua morte. Como processo psicológico, a aprendizagem é essencial para a sobrevivência dos seres humanos ao longo da vida. Sem a aprendizagem, as experiências das pessoas não servem para apoiar ações futuras. Embora não existam explicações definitivas sobre a forma e porque as pessoas aprendem, parece existir consenso no sentido de que a aprendizagem implica numa mudança no comportamento. Neste modo de entender, a aprendizagem diz respeito a mudanças no comportamento que não sejam resultantes unicamente da maturação dos indivíduos, mas sim resultantes de sua interação com o contexto, como processo constante da

vida humana (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). Mais especificamente, no que se refere à aprendizagem nas organizações, Fleury e Fleury (1995) sugerem que o processo de aprendizagem envolve a definição de novos comportamentos, que comprovem a efetividade do aprendizado.

O homem organizacional se relaciona, negocia e aprende com estas interações, o que mostra a presença da aprendizagem. Aprender, portanto, é uma construção social e os indivíduos aprendem no trabalho, uma vez que as interações, emoções, experiências e pensamentos permitirão a aprendizagem de forma contínua (SANTOS e VIEIRA, 2011).

A aprendizagem nas organizações não se constitui em um processo novo. Já na Revolução Industrial, com os crescentes esforços pela maior eficiência produtiva, observa-se o surgimento de princípios de gestão centrados na padronização, divisão do trabalho em unidades menores e conseqüente treinamento específico para a execução destas tarefas. Os trabalhadores que migraram do meio rural para o urbano se constituíram em um dos primeiros grupos que precisaram ser treinados formalmente (MOTTA e VASCONCELOS, 2006). O que precisava ser aprendido foi trabalhado com treinamentos simples, para tarefas padronizadas, repetitivas (SILVA, 2004); possivelmente identifica-se aqui uma das primeiras concepções sobre aprendizagem em organizações.

Por sua vez Friedmann (1964) entende que a racionalização do trabalho, nos moldes propostos por Taylor, prejudicaria a aprendizagem em razão das limitações que as propostas da Administração Científica poderiam produzir nas habilidades do trabalhador. Conforme seu entendimento não surpreenderia se fossem encontrados nas empresas vários exemplos de fragmentação das tarefas e diminuição da aprendizagem. O trabalho feito nos moldes tayloristas, com base no treinamento específico para a execução de movimentos padronizados requeridos para execução de tarefas fragmentadas, seria acompanhado da falta de visão mais completa e limitação no desenvolvimento das habilidades dos indivíduos. Com a fragmentação das tarefas, obediência às regras e restrita ação conforme os procedimentos estabelecidos, caberia ao operário desenvolver especificamente as habilidades necessárias para a realização de suas tarefas restritas. Os movimentos e a atenção focados somente na execução das tarefas esperadas, não demandariam, portanto, o desenvolvimento de outras habilidades (MOTTA, 2003).

Pode-se *a priori*, observar algumas características quanto à aprendizagem no ambiente organizacional. O treinamento, a especialização, atividades restritas aos movimentos básicos (*therbligs*) necessários para as tarefas podem sugerir um predomínio de ações de treinamento, neste caso estímulos, específicos para obter determinadas respostas, mudanças de comportamentos verificáveis na apresentação de novas habilidades por parte dos empregados adequados aos objetivos produtivos. Esta situação predominaria nas escolas clássica e científica da administração que, no entanto, com o advento da Teoria das Relações Humanas, encontraria outras perspectivas e incluiria outros fatores.

Com a Teoria das Relações Humanas outros fatores começam a ser considerados como, por exemplo, os sentimentos e a importância dos vínculos, e mesmo os afetos, entre os indivíduos, bem como elementos quanto à aprendizagem social, decorrente das relações de grupo e seu incentivo ou inibição aos comportamentos aceitos ou não aceitos pelos membros do grupo. Posteriormente, com a escola comportamental da administração, foram considerados outros fenômenos como a liderança e as motivações.

Ao longo da década de 1950, os pesquisadores propõem teorias relacionadas ao Desenvolvimento Organizacional - DO. No escopo do DO está a geração de mudanças favoráveis à organização e para a qual, é requerido o engajamento dos indivíduos que trabalham nas organizações, com diminuição das possíveis resistências, contribuição, participação e proposição de ações; isto remete a processos de aprendizagem, necessários para atender novas demandas, desenvolver novas capacidades necessárias ao alcance dos objetivos pretendidos.

Quanto à Escola Burocrática e suas características como os princípios de atendimento ao que está estabelecido nos papéis que devem ser desempenhados, com a formalização dos processos, até mesmo quanto à seleção e contratação das pessoas e com a necessidade de que sejam seguidos os manuais e normas percebe-se, de maneira mais evidente, a necessidade de treinamento e aprendizagens para a realização das tarefas e cumprimento das normas da organização.

Quanto às relações entre os conceitos de mudança e aprendizagem organizacional, Hedberg (1981) sugere diferenças entre os mesmos. A mudança refere-se a um processo mais simples, no qual os comportamentos se ajustam de forma defensiva a determinados estímulos, geralmente provenientes de uma ou mais mudanças no ambiente interno ou externo da organização. Por sua vez, a aprendizagem organizacional envolve uma compreensão dos motivos,

das razões pelas quais ocorrem tais mudanças no ambiente, o que remete para processo além de mera resposta comportamental.

Embora sejam encontradas relações entre aprendizagem, atitudes dos indivíduos, mudanças nas organizações e até mesmo a adoção de estratégias, conforme Rabelo-Neiva e Pantoja (2011), estas relações nem sempre se apresentam com relação direta, ou mesmo alheias, ao contexto de trabalho mais amplo no qual ocorrem. Em uma abordagem humanista o aprendiz é visto como um todo, como pessoa dotada de sentimentos, pensamentos e atos em busca de sua auto realização e de crescimento pessoal. Aprender não se restringe ao conhecimento em seus aspectos intelectuais, apenas como aumento de conhecimento, uma vez que influiria nas escolhas e atitudes do sujeito (SANTOS e VIEIRA, 2011). Este entendimento pode remeter à ideia de que mudança não implica, necessariamente, em aprendizagem ou, podem aprendizagem e mudança ocorrerem juntas, simultaneamente ou separadamente sendo, portanto compreendidas como distintas.

Fiol e Lyles (1985) entendem que a aprendizagem não pode ser compreendida nos limites de uma reação adaptativa ou de predomínio meramente comportamental. A aprendizagem se constitui em processo mais extenso, uma vez que implica na compreensão, no entendimento das relações entre fatores que propiciam, ou causam determinados acontecimentos, bem como, o estabelecimento de associações entre atos passados, atuais e futuros. Para estes autores, quando aplicado às organizações, o conceito de mudança remete a uma alteração do comportamento, ao passo que o conceito de aprendizagem envolve ganhos cognitivos. Pode-se inferir que a aprendizagem extrapola processos de simples adaptação a novas situações, uma vez que abrange a acumulação, desenvolvimento e elaboração do conhecimento, com retenção dos efeitos das experiências passadas.

Os pesquisadores que adotam uma perspectiva cognitivista também estão interessados em como a mente constrói os sentidos a partir de estímulos recebidos do ambiente, o fenômeno da percepção, da compreensão, atribuição de significados, avaliação e tomada de decisão, bem como do modo como as informações são processadas, armazenadas e recuperadas (SANTOS e VIEIRA, 2011).

Os entendimentos quanto às relações entre aprendizagem e mudança de Hedberg (1981), Fiol e Lyles (1985) podem ser aproximados com a proposta de Argyris e Schön (1978). Para estes autores há a aprendizagem de primeiro nível – *single loop learning*- e de segundo nível – *double loop learning*. Como processo de envolvimento da organização na identificação e correção de erros, a aprendizagem

organizacional desenvolve-se nos dois ciclos. Quando os trabalhadores, relacionando-se ao ambiente externo e interno da organização, detectam e corrigem erros de forma pontual sem alterar os princípios, os referenciais ou as teorias que empregam, neste caso identifica-se o primeiro nível de aprendizagem, caracterizado por uma aprendizagem adaptativa, corretiva ou incremental que tem por base uma retroação única e linear. Nestes casos, mesmo que se observem novos comportamentos, estes permanecem restritos, circunscritos às normas, pressupostos e objetivos que vigoram nas empresas, não havendo, neste caso, questionamentos dos mesmos e dos motivos que deram origem aos erros. No entender de Motta (2003), na aprendizagem *single loop*, ou de circuito simples, o indivíduo incorpora novas práticas desde que elas não se contraponham aos seus pressupostos e valores de base. Neste caso, não há questionamentos quanto aos valores e práticas anteriores e acrescenta que superar as atitudes defensivas e a resistência à mudança se constituem em condições necessárias para o aprendizado em circuito duplo.

Quando a aprendizagem implica no questionamento ou mesmo na alteração dos princípios, das normas e dos pressupostos vigentes na organização, quando isto resulta em reformulação das teorias vigentes, nestes casos ocorre uma aprendizagem superior, ou o *double loop learning* (ARGYRIS, 1991). Argyris e Schön entendem que os indivíduos agem de acordo com suas crenças e pressupostos que dão base para seus atos e estabelecem referenciais, pressupostos, crenças ou mesmo padrões de interpretação da realidade. Alguns destes padrões podem ser modificados no trabalho, com mudanças no comportamento dos indivíduos aproximando-se assim do conceito de aprendizagem (ARGYRIS e SCHÖN, 1978). Valores e princípios adquiridos no trabalho, via socialização secundária, podem ser modificados mais facilmente e, com estas mudanças, pode ocorrer alterações ou até mesmo o rompimento com práticas já estabelecidas e, por consequência, produzindo mudanças de comportamento.

Ainda pode haver necessidade de considerar a existência de diversas definições e formas de investigar o fenômeno da aprendizagem, uma vez que este pode ser abordado em seus aspectos culturais, cognitivos, comportamentais ou mesmo polarizar-se entre aspectos verificáveis ou mudanças potenciais. Como processo amplo e complexo, a aprendizagem está relacionada a fatores inter e intrapsíquicos e, como mudança comportamental e atitudinal, envolve os planos afetivo, motor e cognitivo (BASTOS, GONDIN e LOIOLA, 2004).

Para compreender a aprendizagem em organizações pode-se mesmo considerar a necessidade de questionamentos como os elaborados por Prange (2001). O autor questiona: quem é o sujeito da aprendizagem? Quais conteúdos são aprendidos? Quando a aprendizagem ocorre? O que motiva o aprender? Quais resultados a aprendizagem provoca? Como se efetiva o processo de aprendizagem? São os indivíduos na organização ou é a própria organização que aprende? Ao responder essa última pergunta, os autores trabalham com perspectivas distintas. Conforme Abbad e Borges-Andrade (2004) e Loiola e Rocha (2000) há autores que consideram a aprendizagem como um fenômeno dos indivíduos, seus grupos e as condições em que ocorrem e, em outra forma de investigar o fenômeno, há quem entenda que as organizações por si mesmas também dispõem de capacidade para busca, acesso, estoque e uso do conhecimento. Também são identificadas características facilitadoras da aprendizagem em Goh e Richards (1997) e Garvin (1993). Para DiBella e Nevis (1998), a aprendizagem organizacional pode ser identificada quando são aprendidas novas habilidades, atitudes e valores e estas permanecem na organização mesmo quando da saída de seus membros.

Senge (1995) depreende que são os indivíduos que aprendem. Com seu domínio pessoal e capacidade de utilizar e compartilhar esse aprendizado é que, então, também as organizações aprendem. Zanelli e Silva (2008) acompanham a ideia de Senge e corroboram que a aprendizagem organizacional depende da individual, mas uma não resulta de modo direto na outra, pois mesmo que em uma organização as pessoas aprendam intensamente, isto não significa que ocorrerá aprendizagem organizacional. Probst e Büchel (1997) consideram a aprendizagem individual o resultado da reflexão de cada indivíduo que, ao alterar suas estruturas cognitivas, por consequência, altera seus comportamentos. Quanto ao nível organizacional, as alterações são observadas quando ocorre comunicação, transparência e integração das pessoas e, com o tempo, pode-se observar mudanças nos comportamentos e nos padrões normativos compartilhados pelos grupos. Deste modo, a aprendizagem organizacional passa a existir no momento em que a organização tem a capacidade de disseminar e favorecer o compartilhamento de estruturas cognitivas e de modelos interpretativos, criando unidades de significados, visões e práticas compartilhadas no coletivo (BASTOS, GONDIM e LOIOLA, 2004). Os gestores podem dispor de vários instrumentos para estimular a utilização da informação visando à inovação, com importância destacada para o desenvolvimento

de condições que estimulem desenvolver a criatividade, experimentação e a receptividade a novas ideias (SEQUEIRA, 2008).

A adoção de visões e práticas compartilhadas ajuda a empresa a transpor a simples capacidade de manutenção do conhecimento, pois passa a ser capaz de aprender (SCHÖN, 2000; SENGE, 1995). Embora exista a tendência de acreditar que a aprendizagem traz sempre benefícios para a organização, como adaptação à mudança, diminuição do estresse, melhoria nas decisões, ganhos de eficiência e redução de erros, alguns autores questionam essa relação benéfica. Entre seus argumentos consta que mudanças comportamentais, cognitivas e afetivas podem levar ao conservadorismo, à incapacidade de pensar o todo e à adoção de condutas defensivas (ARGYRIS, 1982).

Os autores que situam a aprendizagem como fenômeno ao nível dos indivíduos entendem que as pessoas agem e aprendem na organização. São os indivíduos que criam, inclusive, as formas ou estruturas organizacionais que permitem a aprendizagem. Para Davenport (1998), não há aprendizado independente das condições em que este ocorre e das pessoas envolvidas, ideia compartilhada por Abbad e Borges-Andrade (2004); Bastos (2004); Loiola e Rocha (2000) e Schön (2000) e Doving (1996). Senge (1995) já se referia à aprendizagem individual como elemento da aprendizagem das organizações, ideia compartilhada por Kim (1998), que caracteriza a aprendizagem individual como resultado da experiência, da observação e da capacidade individual para refletir e avaliar situações. A partir das reflexões e análises de cada um são geradas estruturas cognitivas, modelos interpretativos e rotinas pessoais de trabalho. Mas, ao caracterizar a aprendizagem individual, permanecem dúvidas quanto à aprendizagem que resulte em efeitos para a organização.

Para Freitas (2000), é próprio de qualquer comunidade, o que inclui também as organizações, o compartilhamento do conhecimento tácito¹ que, neste caso, modela parcialmente a memória coletiva e permite aos membros do grupo reforçar relacionamentos, assimilar recém-chegados e lidar com a saída daqueles que se desligam. O que se verifica é que a coletividade desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem do indivíduo e no desenvolvimento sociocultural. Sendo assim, a mente é o órgão essencial da aprendizagem individual enquanto que a coletividade torna-se o espaço físico do desempenho

¹ Conhecimento tácito: tipo de conhecimento subjetivo, relativo ao sistema de idéias, percepções e experiências dos indivíduos (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

deste aprendizado e mais especificamente, a empresa é apenas uma fração específica desta coletividade (CASTRO e LOIOLA, 2003).

Por sua vez, a teoria da Aprendizagem Social de Bandura atribui uma parte essencial da aprendizagem aos processos cognitivos, afetivos e sociais com destaque para a aprendizagem simbólica ou vicariante. Nessa modalidade de aprendizagem, o indivíduo pode aprender com os acertos e erros dos outros, o que se efetivaria com diferentes processos como a atenção, retenção, reprodução e motivação para ação.

De forma semelhante, Antonello e Boff (2005) entendem ser a aprendizagem organizacional um processo socialmente construído pela interação do indivíduo com o meio e com as pessoas. Como agente ativo de sua aprendizagem e do compartilhamento desta com as pessoas com quem interage, o indivíduo participa da gênese da própria organização, ou do que se entende como realidade organizacional. As noções de que o homem age e reage no ambiente organizacional a outros elementos, além dos incentivos monetários, surgiram a partir da Escola das Relações Humanas. Centrada no conceito de Homem Social, as relações de grupo passam a ser objeto de estudo nas organizações.

Shrivastava (1983), em sua classificação dos sistemas de aprendizagem organizacional, refere-se aos processos de compartilhamento e as interações entre os membros organizacionais. Há neste caso uma aproximação com as ideias de DiBella e Nevis (1998). Observa-se que estes autores referem-se a mudanças no conjunto de pessoas o que coincide com Senge (1995) e Zanelli e Silva (2008), para quem o aprendizado individual não implica, necessariamente, em aprendizado do grupo, porém quando os membros de um grupo aprendem em conjunto, novas ideias, práticas e técnicas podem ser desenvolvidas e colocadas em ação e deste modo é possível que sejam transferidas para outros indivíduos e outros grupos. A aprendizagem, considerando sua aplicação prática, o recebimento de instruções providas de superiores e a busca de ajuda com os pares, encontra respaldo nos estudos de Beviláqua-Chaves (2007), Carvalho-Silva (2008) e Pantoja e Borges-Andrade (2009).

Para Sequeira (2008), o acesso ao conhecimento é imprescindível, porém, isso somente não garante a sua aplicabilidade. A transmissão do conhecimento e a observação não têm valor se não conduzirem o sujeito a mudanças de atitude ou lhes permitir o surgimento de novas ideias, mas que possam, de certo modo, repercutir no comportamento. Considera ainda que se a empresa investe na criação, codificação e transferência do processo de aquisição do

conhecimento, também é válido crer que ela possa construir uma cultura organizacional que facilite sua aplicação. Contudo, o conhecimento poderá atingir seu valor máximo se houver a utilização do mesmo, especialmente, quando de sua aplicação em situações concretas. Fazer uso no ambiente organizacional complementa o compartilhar do conhecimento.

Se em ambientes estáveis os gestores de empresas tendem a manter suas práticas, o que reduziria as oportunidades de aprendizagem, a existência de condições inversas não significa favorecimento para que ocorram situações de aprendizagem. Nos casos de situações de instabilidade elevada ou mesmo extrema, ocorrem crescentes de sobrecarga para os atos de rotina, para os comportamentos quotidianos. Essas situações, por sua vez, impõem adaptações, respostas imediatas, comportamentos muitas vezes reativos e defensivos diante de um acontecimento. Nessa perspectiva, as adaptações diferem da aprendizagem quanto ao desenvolvimento cognitivo e comportamental dos indivíduos (FIOL e LYLES, 1985), entendimento semelhante a Rabelo-Neiva e Pantoja (2011), Santos e Vieira (2011). Indivíduos e seus grupos que aprendem em organizações, mas, o que pode ser entendido como organizações que aprendem?

1.3.1 Organizações que Aprendem

Definida como a capacidade que determinada organização dispõe para, com base em suas experiências, manter ou melhorar seu desempenho, a aprendizagem organizacional pode ser compreendida como um processo formado por três outros processos, ou sub processos: a) aquisição ou geração do conhecimento, b) disseminação do conhecimento e c) uso do conhecimento. Com base nestes princípios, os autores propõem orientações para a aprendizagem organizacional como o foco nas fontes do conhecimento, nos fatores facilitadores e na contínua experimentação do aprendizado (DIBELLA e NEVIS, 1998), (NEVIS, DIBELLA e GOULD, 1995).

Conceituar o processo de aprendizagem organizacional tem sido tarefa que se relaciona com a aprendizagem individual considerando que vários modelos transpõem os entendimentos quanto à aprendizagem individual para o domínio organizacional (SEQUEIRA, 2008). Este entendimento já era observado por Kim (1998), para quem a aprendizagem organizacional é o resultado não só da aprendizagem individual, mas também das práticas e rotinas que se estabelecem entre as pessoas dentro de uma organização. Conforme Motta (2003), a

aprendizagem organizacional pode ser concebida como uma crise não regressiva, ou em outras palavras, como uma ruptura com antigos sistemas sem que seja possível haver retorno. A aprendizagem organizacional geraria contradições: embora dependa de mudanças, e por vezes, dependa de rompimentos com os antigos sistemas, suas regras e padrões, ao mesmo tempo o que se institui como novo também depende do sistema anterior, pois, é deste que provém a experiência disponível para a ação.

Baker e Sinkula (1999) adaptaram uma escala para mensurar o quanto uma organização está orientada para a aprendizagem. Composta por 18 itens, a escala está dividida em três sub-constructos que no entender dos autores estão relacionados com a propensão da organização em aprender: a) comprometimento com a aprendizagem, b) mente receptiva e c) visão compartilhada. Mais especificamente, o comprometimento com a aprendizagem está relacionado com a percepção de que é possível auferir vantagens para a organização com o aprendizado organizacional, e para que isto se dê, há necessidade de engajamento. Neste sub-constructo os autores procuram identificar se há valores organizacionais que relacionam o aprendizado como forma de obtenção de sucesso e permanência futura do indivíduo na organização. Por sua vez, DiBella e Nevis (1998), concebem que toda organização se constitui em um sistema de aprendizagem quando se verifica: a) uso de processos formais e informais, que em menor ou maior escala dispõem de meios para aquisição, compartilhamento e utilização de conhecimentos e habilidades; b) que em certa medida a cultura da organização determina a natureza da aprendizagem e a maneira como ela ocorre; c) as organizações por meios distintos tentam criar e maximizar a aprendizagem; e d) a aprendizagem é facilitada quando do uso adequado de políticas, estruturas e processos funcionam na promoção da aprendizagem.

Percebe-se em contribuições como as de Schaw (1994), uma ênfase maior ao papel, à atuação das pessoas na organização. Nessa perspectiva, as organizações que aprendem dependem dos indivíduos que a compõem. Ressalta-se que Abbad e Borges-Andrade (2004), criticam a visão antropomorfizada da aprendizagem nas organizações. Como fenômeno próprio dos seres vivos e, mais notadamente dos seres humanos, entender as organizações como entes que aprendem, equivaleria a considerá-las como seres viventes com capacidades e características humanas.

Para Schommer e Santos (2008), os processos individuais e sociais de aprendizagem, bem como, relacionar a aprendizagem

individual e organizacional confere espaço para questões controversas. De acordo com estas autoras pode-se entender a aprendizagem organizacional como referindo-se aos processos de aprendizagem do indivíduo em um contexto organizacional e que as organizações aprendem do mesmo modo que os indivíduos.

A aprendizagem organizacional e individual também são distintas para DiBella e Nevis (1998). Para estes autores, a aprendizagem organizacional pode ser identificada quando são aprendidas novas habilidades, atitudes e valores e ainda, o que é aprendido permanece na organização mesmo quando da saída dos indivíduos. As organizações aprendem se o que foi aprendido tornar-se propriedade do coletivo, como resultado de processo social no qual um indivíduo ou equipe disponibilizam para outros indivíduos e grupos o que aprenderam. Estes autores entendem que a aprendizagem organizacional vai além da capacidade de adaptação à mudança, em entendimento semelhante ao de Senge (1995), pois o modo como a experiência é processada, as ações dos grupos, e, portanto das pessoas que os compõem, também tem efeitos nos resultados.

Para Senge (1995), as organizações tornam-se capazes de aprender quando adotam cinco disciplinas: modelos mentais, domínio pessoal, raciocínio sistêmico, visão compartilhada e aprendizagem em grupo. O autor observa que as duas últimas somente se viabilizariam pelo diálogo, compartilhamento e presença de condições que facilitem o exercício das mesmas. No entanto, o formato prescritivo do trabalho de Senge, a não observação dos fatores contingenciais, tais como a mentalidade dominante no meio empresarial, estão entre as críticas que se pode fazer à sua proposta de aprendizado organizacional conforme Bemfica e Borges (1999).

Em seu estudo de aplicação piloto do processo de aprendizagem organizacional no Banco do Brasil, voltado para atividades de resolução de problemas, Salinas (2004) conclui que a visão compartilhada tem elevado grau de dependência do comprometimento organizacional. Após desenvolver seu estudo, concluiu que o comprometimento das equipes de trabalho foi fundamental para a correção dos erros em razão, principalmente, da identificação de problemas, da avaliação de alternativas e decisões terem sido obtidas com os participantes do processo. Pode-se inferir que há necessidade de que a empresa opte por promover as condições que propiciem a situações favoráveis à aprendizagem em grupo e construção de visões compartilhadas.

Para Fleury e Fleury (2001), cada organização define suas diretrizes e estratégias, bem como quais são as competências essenciais

para a implantação dessas estratégias, o que resulta num processo de aprendizagem constante. Desta forma, o processo de aprendizagem ocorre como um círculo vicioso num processo de aprendizagem e retroalimentação permanente que envolve não só a elaboração de novos mapas cognitivos que possibilitem compreender o que está ocorrendo no ambiente externo e interno da organização, mas também a definição de novos comportamentos que comprovam a efetividade do aprendizado até mesmo como forma de evitar comportamentos e possíveis resistências por parte dos indivíduos.

Por exemplo, no entender de Argyris e Schön (1978), os indivíduos não tomam conhecimento de informações bem como não adotam comportamentos que lhes produza angústia e desconforto. Decorreria desta situação a existência de uma defasagem entre o que se diz e o que de fato é feito, diferenças entre o discurso e o modo como realmente as pessoas agem. Mesmo que se mostrem favoráveis, ou até entendam como válidos determinados comportamentos, podem ocorrer impedimentos, bloqueios cognitivos que impedem os indivíduos de adotarem estes comportamentos na prática (MOTTA, 2003).

Merriam e Caffarella (1999) entendem que a aprendizagem envolve escolhas, experiências. Pode depender da maturidade e circunstâncias da vida de cada um, suas responsabilidades e motivos e, deste modo, envolve mais do que processos cognitivos e comportamento aparente. Conforme esta perspectiva, os seres humanos podem controlar seus próprios destinos. Isto explicaria porque os gestores nas organizações não conseguem impor aos seus colaboradores determinadas atividades, pois, a fim de que eles as pratiquem, devem perceber sentido nessas atividades (SANTOS e VIEIRA, 2011).

A fim de promover a aprendizagem, os gestores podem adotar ações com o objetivo de promover a aprendizagem: a) resolução sistemática de problemas com emprego de métodos estatísticos, dados empíricos e métodos científicos; b) experimentação, teste novos conhecimentos; c) resgate de experiências anteriores, aprender com a análise dos fatores que produziram resultados, bem ou mal sucedidas no passado, e aprender com; d) aproveitamento das experiências de outras organizações, aprender com as experiências de outros, com suas ações e, e) compartilhamento, circulação do conhecimento no ambiente organizacional (GARVIN, 1993).

Observa-se que, nas proposições de DiBella e Nevis (1998); Senge (1995); Schaw (1994); e Garvin (1993) o compartilhamento e a utilização de conhecimentos apresentam-se como necessários para obter organizações que aprendem. Embora se constitua em figura de

linguagem, pensar em organizações que aprendem facilita a identificação dos processos do aprender. Garvin (1993) define organizações que aprendem como aquelas capazes de adquirir, criar, produzir novos *insights*, transferir conhecimentos e modificar o comportamento de seus membros. De forma semelhante, para Schaw (1994), uma organização que aprende é aquela que está apta a adquirir conhecimentos, modificando seu funcionamento. Este autor entende que quando as pessoas refletem sobre as consequências de seus atos, especialmente quando conseguem estabelecer as relações entre ações e seus resultados é que ocorre o aprendizado. Igualmente, sugere que para propiciar o aprendizado, este deve ser disseminado em oportunidades de compartilhamento de sucessos e resultados.

Em contextos de trabalho o conhecimento, para ser disseminado, precisa ser aplicado. Para que isto ocorra é requerido que o mesmo seja transferido de situações planejadas formalmente tanto quanto situações informais ou mesmo não programadas.

Abbad e Borges-Andrade (2004) concordam com DiBella e Nevis (1998) no que se refere à existência de diferentes tipos de aprendizagem nas organizações. Um dos tipos ocorre de modo informal, assistemático, por iniciativa e preferências individuais, por observação, repetição das práticas de outros, busca de ajuda junto aos colegas ou outras pessoas e de materiais escritos. Para ocorrer, a aprendizagem natural independe de procedimentos sistemáticos (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004). Outra forma de aprendizagem é a induzida, originada de situações planejadas, elaboradas, criadas especialmente com determinados fins, como por exemplo, a aquisição ou aperfeiçoamento de capacidades. O conjunto de atividades programadas e implementadas para promover aprendizagens, de diferentes domínios compõem a maioria das atividades de treinamento e desenvolvimento de pessoas nas organizações.

Outro importante objetivo das pesquisas em treinamento e desenvolvimento é identificar as condições necessárias para a aquisição, por parte dos indivíduos, de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos para o desempenho das atividades de trabalho. Essas situações de aprendizagem constituem as ações formais nas organizações para a formação, desenvolvimento e qualificação profissional em ambientes de trabalho (ABBAD, NOGUEIRA e WALTER, 2006).

Contudo, a classificação da aprendizagem em formal e informal recebe questionamentos. Para Colley, Hodkonson e Malcolm (2003), as aprendizagens formal e informal se inter-relacionam. Estes autores

comparam as classificações existentes quanto às situações de aprendizagem formal e informal. Em suas conclusões entendem que mesmo nas situações formais de aprendizagem, há elementos de informalidade, e que por sua vez, na informalidade também são encontrados elementos formais.

Huizing e Bouman (2002) entendem que a aprendizagem não pode ser forçada, porém, pode ser cultivada. Para tanto, devem ser criadas situações que possibilitem aos indivíduos aprenderem uns dos outros. Esta proposta pode encontrar resistências em sua aplicação, pois, conforme Argyris (1982), as rotinas organizacionais defensivas se constituem em barreiras à mudança. Pode-se inferir que tais rotinas também podem resultar em efeitos não desejados para a aprendizagem quando executivos evitam dizer o que pensam, quando não há tolerância para conversas francas e quando se desenvolve a habilidade de esquiva em relação a surpresas, ameaças e conflitos.

Para Goh e Richards (1997), ao proporem instrumentos para avaliar a capacidade das organizações aprenderem, recomendam que sejam identificadas e avaliadas as condições organizacionais internas e as práticas gerenciais que favoreçam a aprendizagem em atenção a cinco aspectos considerados fundamentais: a clareza de propósitos e missão; comprometimento das lideranças e distribuição do poder; sistema de recompensas adequado; transferência do conhecimento; e grupos de solução de problemas.

Em outra perspectiva, quanto à capacidade de controlar a aprendizagem nas organizações, para Castro e Loiola (2003), certos processos de aprendizagem podem acontecer na organização, envolvê-la ou até serem controlados por ela, mas concluem que estes processos não são exatamente da organização mas dos indivíduos. O que se espera é que estudos futuros aprofundados possam indicar formas de melhor aproveitar o arcabouço de conhecimentos acumulados pelos indivíduos, nas rotinas, ou, apontar métodos capazes de compartilhar o conhecimento e proporcionar a aprendizagem, pelos indivíduos, de conteúdos específicos que interessam à concretização dos objetivos organizacionais.

Pode-se inferir que há necessidade de mais estudos quanto à aprendizagem de indivíduos em organizações e aprendizagem organizacional. Como as organizações podem criar condições para a ocorrência da aprendizagem e como o aprendido pelo indivíduo pode ser compartilhado, e transferido para o contexto organizacional, ainda se mostram campos profícuos para mais pesquisas.

1.4 Transferência da Aprendizagem

Ao relacionar os processos individuais e sociais da aprendizagem, Vigotsky(2007) entende que aprendizagem e desenvolvimento ocorrem em processos que interagem. Para esse autor, a aprendizagem começa com um processo entre pessoas, ou interpsicológico, e continua com um processo interno no sujeito, ou em outras palavras, intrapsicológico. Esse entendimento reforça as concepções de que, além das condições individuais, a relação do indivíduo com seus grupos de pertencimento desempenha papel fundamental na aprendizagem.

No contexto das organizações, a aprendizagem pode dar-se de forma assistemática, espontânea, sem métodos programados ou, pode ocorrer de forma planejada no contexto organizacional. A aprendizagem espontânea ou assistemática pode ser produzida pela exposição direta das pessoas a objetos, eventos, dados, material de leitura e outras fontes de informações, enquanto a aprendizagem mediada refere-se a experiências de aprendizagem sistemáticas e intencionais. Em ambos os casos pode-se perceber a participação de fatores que, em maior ou menor grau, estão sob influência das organizações, como por exemplo, a disponibilidade ou não de materiais e ocorrência de situações para testar conhecimentos aprendidos, possibilidade ou não para testar novos métodos, procedimentos, disponibilidade de fontes de informação e de consulta, bem como a possibilidade de interação entre indivíduos. A ação dos indivíduos que encontram condições para aplicar o que aprendem no contexto do trabalho, desempenha papel fundamental para a aprendizagem em organizações. Não bastaria a retenção e ou somente o resgate do aprendido, é preciso transferir a aprendizagem.

Segundo Abbad (1999), a expressão transferência de aprendizagem encontra-se na psicologia experimental. Embora vistos como sinônimos, os termos transferência de aprendizagem, transferência de treinamento e impacto no cargo, o primeiro é mais amplo se comparado com a transferência de treinamento. Hamblin (1978) abordou o conceito de transferência de aprendizagem e sua relação com o conceito de impacto de treinamento em profundidade. Seu objetivo foi distinguir os efeitos imediatos e específicos de determinada atividade de aprendizagem programada de outros resultados, chamados de impactos em amplitude, mais gerais e não constantes dos objetivos de ensino.

Gagné (1968e 1983) propôs um modelo cumulativo de aprendizagem. Para este autor a aprendizagem decorre de um conjunto de capacidadesconstruídas de maneira progressiva por meio de

processos de diferenciação, recordação e transferência de aprendizagem. As capacidades seriam aprendidas em uma sequência: a) habilidades mais simples, situadas no mesmo domínio das associações ou resultados obtidos por estímulo-resposta; b) discriminações que demandam habilidades mais simples e permitem a distinção entre objetos ou símbolos; c) conceitos a fim de permitir a identificação das classes de qualidade de objetos, objetos e eventos; d) regras simples, aprendidas quando outrascapacidades, os conceitos, foram previamente aprendidas; e) regras complexas que se referem a habilidades intelectuais mais elaboradas e construídas pelo indivíduo ao fazer uso da combinação de regras mais simples. Nessa perspectiva qualquer capacidade aprendida pode ser aplicada em outra situação diferente da que foi aprendida. Esse tipo de generalização é um processo de transferência interno do indivíduo e pode ser considerado importante aspecto de sua capacidade intelectual (ZERBINI e ABBAD, 2010).

Os conceitos de aquisição, retenção, generalização, transferência e impactos do treinamento no trabalho e suas relações foram utilizados por Pilati e Abbad (2005) para descrever o processo de mudança comportamental como resultado de ações instrucionais em contexto organizacional. Aproximam o conceito de transferência com o de impactos profundos do treinamento e a entendem como um tipo de generalização que pode ser verificada no que chamam de ambiente de transferência. As mudanças verificadas na execução de atividades em situações diferentes daquelas em que ocorreu a aprendizagem constituem a transferência de aprendizagem (ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004).

Nos estudos sobre avaliação de treinamento a expressão transferência de treinamento assume um uso mais específico quando aplicada às atividades programadas, aos processos sistematizados, deliberados pelos gestores para o desenvolvimento de novas habilidades, capacidades ou atitudes bem como novos modos de realizar tarefas já conhecidas. Objetiva-se com estas atividades programadas que o que foi aprendido nas situações de treinamento resulte em aplicação eficaz no ambiente de trabalho, o que pode ser comprovado nas mudanças identificadas (BORGES-ANDRADE, ABBAD e MOURÃO, 2006).

Espera-se que o aprendizado do indivíduo e dos grupos resulte em práticas alinhadas com os objetivos estabelecidos para a organização, especialmente nos casos de aprendizagem programadas. Normalmente, a sistematização dos processos de aprendizagem visa resultados de interesse para os gestores das empresas face aos desafios que o ambiente lhes tem apresentado. Conforme Freitas (2000), a

transposição do conhecimento dos indivíduos para a organização e sua estrutura é considerada o principal modo pelo qual gestores procuram acessar e reter o conhecimento tácito de seus colaboradores. A criação e manutenção de bases de dados, o uso de sistemas de processamento de informações e sistemas de documentação bem como as tentativas de converter o conhecimento em registros disponíveis nas *intranets*, constituem exemplos da forma como organizações têm procedido nesse intento.

As práticas de gestão de pessoas, e entre estas, as práticas de aprendizagem programadas pelas organizações podem receber influência significativa da aprendizagem individual vicariante, o que por sua vez, tem efeitos nos processos de aquisição, aplicação e transferência de conhecimento na organização. Pode-se supor que o aprendido pelo indivíduo, que venha a alterar seus comportamentos, trará efeitos em outros sujeitos de seu convívio, estabelecendo-se um ciclo contínuo de interação entre indivíduo e grupo. Sob esta perspectiva, que combina elementos da tradição behaviorista com o da cognitivista, a aprendizagem ocorre por meio das interações entre os indivíduos (MERRIAM e CAFFARELLA, 1999)

Ao analisar as propostas encontradas na literatura para implementar organizações que aprendem, Goh e Richards (1997), identificaram cinco características ou práticas gerenciais das organizações que aprendem; estas características, segundo os autores, se constituem em condições essenciais para a aprendizagem nas organizações: a) clareza dos propósitos e da missão; b) comprometimento das lideranças; c) oportunidades para experimentação de novos métodos, inovações e processos; d) transferência do conhecimento; e e) grupos de trabalho para a solução de problemas. Os autores assinalam que o suporte organizacional para oportunizar inovações de métodos e processos constitui uma das mais consistentes práticas que pode levar à aprendizagem. Quando se referem à oportunidade de experimentação, embora não mencionem especificamente a transferência, estão referindo-se à mesma, uma vez que se trata de ação dos empregados que muitas vezes ocorre em situações distintas daquelas em que receberam treinamento.

As condições necessárias para que o aprendido seja transferido para situações de trabalho, encontra semelhança com Pantoja, Lima e Borges-Andrade (2001). Para esses autores, as probabilidades da transferência de aprendizagem ocorrer são melhoradas se a pessoa treinada encontrar oportunidades para aplicar os novos conhecimentos e habilidades. Igualmente, as informações que venham a ser necessárias

precisam ser facilmente recuperadas para serem utilizadas posteriormente em novas tarefas ou situações organizacionais.

Ao estudar a aprendizagem de uma segunda língua distinta de sua língua materna, Zimmer (2008) entende que a transferência não se trata apenas de um pareamento de formas entre duas línguas diferentes, ou seja, não se trata de algo tão simples quanto possa à primeira vista parecer. Ao contrário, a aprendizagem de uma segunda língua é resultado de mecanismos cognitivos extremamente complexos, sendo necessário que se inclua nos estudos, os recursos dos quais o indivíduo tem para aprender, bem como considerar o fato dele ser um sujeito que atua socialmente.

Observa-se a existência de dois possíveis tipos de transferência. Na transferência lateral, o indivíduo exibe alguns desempenhos que, embora não tenham sido aprendidos especificamente, apresentam semelhança entre si. Esta modalidade de transferência refere-se a um tipo de generalização possível para diferentes situações que, mesmo que aproximadamente, apresentam o mesmo grau de complexidade. Por sua vez, a transferência vertical possibilita ao indivíduo a aprendizagem de capacidades mais complexas tendo por base capacidades mais simples. Decorre desse entendimento que a transferência seria mais ampla, englobando a generalização entre suas possíveis formas de ocorrência (ABBAD e BORGES-ANDRADE 2004).

Preservado o entendimento de que generalização e transferência possuem amplitudes diferentes, a partir da distinção entre os tipos de transferência, pode-se inferir que a generalização, mais própria da transferência lateral, está contida nos processos de transferência. Por suas possibilidades de ocorrência em distintos níveis, como no caso da aplicação e associação de conhecimentos mais simples em situações mais complexas, como a aplicação efetiva no trabalho dos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos em atividades instrucionais planejadas, a transferência mostra-se mais ampla que a generalização. Abbad e Pilati (2005) ressaltam que retenção e generalização são consideradas condições necessárias, porém não suficientes, ao uso eficaz no trabalho dos desempenhos aprendido. Neste entender, o conceito de transferência inclui o de retenção e o de generalização.

Deste modo, para esta pesquisa, fica estabelecida a expressão transferência de aprendizagem, compreendida no sentido da transposição da aprendizagem para situações distintas daquelas em que inicialmente foram obtidas, sejam elas de igual ou maior complexidade. Também para o objetivo deste trabalho, a transferência deve ser possível

de ser observada nas práticas do indivíduo em seu contexto organizacional. Ressalva-se que de forma recorrente o termo transferência, quando mencionado na literatura, refere-se ao compartilhamento de conhecimentos que se dá entre departamentos, fornecedores, clientes e até mesmo com concorrentes, entendimento distinto, portanto, dos propósitos deste trabalho considerando o seu objetivo que é **analisar os componentes do comprometimento organizacional que podem influenciar na transferência da aprendizagem em organizações.**

2 MÉTODO

Nesta parte do trabalho estão apresentadas as características da organização, seleção dos sujeitos, procedimentos para obtenção das informações e tratamento e análise dos dados.

2.1 Características da organização estudada

A universidade em que foi realizada esta pesquisa está situada na região Sul do Brasil. O início de sua história remonta à década de 1960, sendo oficialmente instalada ao final da década de 1980. Apresenta 70 cursos de graduação, 12 de pós-graduação, incluídos mestrados e doutorados. Atuam nesta organização 1500 professores e 1000 funcionários, com uma comunidade acadêmica composta por mais de 25.000 alunos matriculados no ensino fundamental, graduação e na pós-graduação. Esta organização, após diagnóstico do seu contexto de atuação e estabelecidas suas diretrizes de ação e Planos de Desenvolvimento, adotou ações para aprimoramento de suas práticas de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Mais especificamente, quanto às atividades de ensino, gestores desta universidade perceberam a necessidade de aprimorar a ação de seus professores face aos desafios identificados. Deficiências na formação dos níveis fundamentais e médios dos alunos ingressantes no nível superior, os elevados índices de analfabetismo funcional e a existência de inúmeras opções de faculdades e centros universitários reduz as possibilidades de procedimentos seletivos quanto à formação do corpo discente. Essas características remetem à necessidade de aprimoramento das capacidades dos professores. Norteada por sua visão e missão, a universidade desenvolve desde o ano 2000 seu programa de aperfeiçoamento docente, a fim de que professores aprimorem suas práticas de sala de aula.

2.1.1 Programa de Formação Continuada

A Pró-Reitoria de Ensino, alinhada à missão da universidade, implantou em 2000 seu Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior. A partir de uma perspectiva de complexidade e multiplicidade de saberes e fazeres relativos à atuação docente, o objetivo do programa é contribuir para a formação de docentes. São promovidas atividades de formação que oportunizem o

debate de questões relevantes da educação superior, dos rumos do ensino superior no Brasil e exterior, das demandas e expectativas da sociedade, bem como a autoreflexão e renovação do significado social da instituição universitária.

As atividades do programa são previstas no calendário acadêmico e cada etapa é considerada pela universidade como investimento na qualificação docente. O programa visa privilegiar as decisões coletivas, identificar e atender às demandas apresentadas pelos docentes, aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência e renovar-se constantemente. Os eixos que norteiam o Programa de Formação Continuada são descritos a seguir.

a) Saberes da Docência – Há a perspectiva de que o professor é investigador de sua própria prática e que, da teorização desta, resultam contribuições para a construção de sua identidade e de saberes necessários, face às dificuldades que o docente encontra no exercício profissional, bem como das exigências do contexto atual.

b) Política Institucional – A atual gestão adota quatro princípios: Credibilidade, Legitimidade, Transparência e Participação. O objetivo é permitir ao docente compreender a organização da instituição, seus objetivos e metas para o ensino, pesquisa, extensão e cultura. Também, neste eixo, o professor pode discutir e avaliar os atuais programas, auxiliar na elaboração do projeto pedagógico da instituição e da construção das diretrizes institucionais.

c) Cultura e Formação Geral – A partir de uma perspectiva de que as atividades vivenciadas pelo sujeito trazem implicações à sua profissão, a universidade promove o estudo de temáticas que colaboram para a formação geral do professor, bem como ampliem sua formação cultural e humanística.

A produção do Programa está sistematizada e publicada nos Cadernos de Ensino. Estes cadernos estão editados em sete volumes. Também compõem a sistematização do programa, a publicação de outros documentos institucionais, como por exemplo, regulamentos dos estágios, projetos pedagógicos dos cursos, documentos institucionais, regimentos, práticas acadêmicas e produções dos docentes.

2.2 Seleção dos sujeitos

Constituíram os sujeitos de interesse desta pesquisa os professores que atuam na função docente e que tenham feito atividades de Formação Continuada para conhecer ou aprimorar o uso do novo Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado neste trabalho pelos termos Ambiente *Sapientia*, AVA-*Sapientia* ou somente *Sapientia*.

Considerando os fenômenos de interesse, comprometimento e transferência, para seleção dos docentes foi estabelecido como critério que estes professores estivessem atuando há mais de dois anos em sala de aula, que tivessem participado do Programa de Formação Continuada relativos ao Ambiente *Sapientia* e que, conforme verificado no sistema de controle de disciplinas que fazem uso deste Ambiente, estivessem com disciplinas ativas. Com este período de atuação em sala de aula, participação no programa de formação continuada e uso dos recursos do ambiente virtual de aprendizagem, supõe-se que estejam presentes as características do fenômeno estudado. Na análise de dados constam informações sobre as características dos sujeitos que participaram desta pesquisa.

A universidade dispõe de dados do sistema que registra a participação dos professores nos processos de formação continuada. Foram identificados 308 participantes da formação para uso do AVA *Sapientia*. Para esta pesquisa foi necessário verificar, junto aos setores responsáveis pela criação dos ambientes virtuais, quais disciplinas estão com seus respectivos ambientes virtuais ativos.

2.3 Contato com os sujeitos

As atividades de capacitação para uso do Ambiente *Sapientia*, assim como as demais temáticas do programa de formação continuada, caracterizam-se como práticas de aprendizagem programadas e como uma ação planejada para promover a aprendizagem. O uso posterior dos recursos e ferramentas do Ambiente *Sapientia* compõe informação importante para identificar quais professores transferiram suas aprendizagens, da situação programada de aprendizagem durante a Formação Continuada para suas práticas como docentes.

A identificação das disciplinas com ambiente virtual ativo foi fornecido pela Gerência de Educação a Distância da universidade. O contato com os professores foi feito via correio eletrônico disponíveis em sua intranet.

2.4 Da elaboração das perguntas para compor o instrumento de coleta das informações

Na primeira parte do instrumento constam a área de interesse do estudo e a garantia de sigilo quanto às respostas individuais. Na sequência, constam questões relativas a características dos sujeitos como sexo, idade, tempo de atuação docente, tempo de atuação na universidade e se exercem outras atividades profissionais. O segundo grupo de questões tem o objetivo de verificar, confirmar o uso do ambiente virtual nas suas aplicações mais recorrentes: contato com alunos, disponibilização de materiais, recebimento de trabalhos dos acadêmicos, acompanhamento das atividades programadas para a disciplina e envio de arquivos multimídia. Além do ambiente virtual ativo, as respostas obtidas nestas questões serviram para confirmar a utilização dos recursos e ferramentas aprendidos nas atividades de Formação recebidas. A terceira parte foi composta pelas afirmações, seguidas de escala do tipo Likert, relativas ao comprometimento.

Quanto ao comprometimento, as afirmações foram elaboradas com base no instrumento de Meyer, Allen e Smith (1993). O instrumento é composto por 18 afirmações divididas proporcionalmente quanto aos indicadores dos componentes afetivo, instrumental e normativo. O modelo de três componentes foi validado no Brasil por Medeiros e Enders (1998), Ricco (1998) e Bandeira et al. (2000); constitui modelo de ampla aceitação entre pesquisadores.

2.5 Aplicação dos instrumentos

Para a coleta das respostas com os professores foi utilizado o SurveyMonkey^R. SurveyMonkey é marca registrada de *software* para aplicação de instrumentos de coleta de dados e informações *on-line*.

Testes de verificação do instrumento precederam sua aplicação. O objetivo destes testes foi verificar a pertinência, precisão e concisão das perguntas feitas, bem como das respostas obtidas. Os resultados dos testes também contribuíram para verificar a usabilidade do software utilizado.

A obtenção de respostas deu-se conforme consentimento dos sujeitos. O convite para responderem foi encaminhado via *e-mail* contendo *link* de acesso. Aos que acessaram o *link*, novamente foram apresentadas informações da pesquisa, as garantias de sigilo e a opção de responderem ou não. Para proceder com as respostas, o respondente tinha ao seu dispor o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -

TCLE exigido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. O respondente precisou assinalar sua concordância para então proceder com as respostas. Texto de apresentação, garantia de sigilo, Termo de Consentimento e o Instrumento aplicado, todos acessíveis pelo mesmo *link* de acesso do SurveyMonkey, constam no Apêndice A.

Ao longo da coleta de informações deste estudo houve a manifestação espontânea de alguns professores que faziam parte do grupo de sujeitos. Alguns destes depoimentos, com conteúdo que poderia exemplificar ou confirmar os resultados, foram registrados e acrescidos na apresentação das análises.

Os materiais de leitura, questionários respondidos ou instrumentos específicos elaborados, bem como eventuais fitas ou outros arquivos magnéticos, serão arquivados até cinco anos após a defesa da tese para eventuais consultas.

Em resumo, para a obtenção das informações foi elaborada a seguinte sequência de atividades:

- a) Seleção de temática do Programa de Formação Continuada Docente que pudesse ter identificada sua transferência, da situação de treinamento para efetivo uso; a temática selecionada foi Ambiente Virtual de Aprendizagem *Sapientia*;
- b) Identificação dos professores participantes da formação AVA *Sapientia*;
- c) Elaboração de instrumento para verificar os componentes do Comprometimento;
- d) Teste e ajustes do Instrumento on-line;
- e) Identificação dos professores que mantêm Ambiente *Sapientia* ativo;
- f) Aplicação do Instrumento on-line com uso do software SurveyMonkey^R com os professores que mantêm ambientes ativos;
 - convite via correio eletrônico;
 - disponibilidade de *link* de acesso;
 - leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e
 - assinalamento das respostas.
- g) Identificação dos professores, que fizeram curso de formação, mas que não mantêm Ambiente *Sapientia* ativo;
- h) Aplicação do Instrumento;

- convite via correio eletrônico;
- disponibilidade de *link* de acesso;
- leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e
- assinalamento das respostas.

i) Análise e Interpretações.

2.6 Análise dos dados

Para a análise dos dados foi necessário o uso de recursos estatísticos. A comparação das respostas dos docentes que Transferiram com os que Não Transferiram permitiu verificar possíveis influências dos componentes do comprometimento e a transferência da aprendizagem para estes respondentes.

Após o período de levantamento das informações foi dado início às atividades de análise. Para esta etapa optou-se pelo *software* Statistica. Com este aplicativo foi possível elaborar estatísticas descritivas como correlações, testes T e outras comparações para identificar diferenças entre grupos, tabelas de frequências e cruzamentos, regressão múltipla, métodos não paramétricos, rotinas de análise de variância-ANOVA, módulos de ajustamento das distribuições e um vasto conjunto de ferramentas para gráficos.

A observação prévia dos dados, em especial da parte relativa às afirmações dos componentes do comprometimento, permitiu identificar que seis estavam sem respostas. Para estes casos optou-se por calcular a média dos resultados de grupo e assim pode-se manter o conjunto de respondentes. Do conjunto de respostas obtidas, foram excluídos os casos em que os respondentes estavam a menos de dois anos na universidade, e foram retirados das análises casos como faixas etárias que continham dois ou menos respondentes e com respostas muito díspares. No grupo que Transferiu analisado não houve respondentes na primeira faixa etária e, portanto esta também foi excluída. Após excluídos os casos que não atendiam aos critérios de seleção dos sujeitos, como o tempo de atuação com menos de dois anos, pode-se trabalhar com 149 respondentes sendo 111 que Transferiram e 38 que Não Transferiram.

Três afirmações do componente afetivo e uma do componente normativo estão escritas em formato de negação. Para estes casos entendeu-se como necessário inverter a escala de modo a equiparar as respostas com as demais do questionário.

Na sequência iniciou-se com a análise fatorial. O número de fatores gerados foram cinco e ficaram mantidas as questões que tinham representatividade. De posse dos resultados procedeu-se com a rotação fatorial. Segundo Hair Jr. *et al.* (2005), importante ferramenta a ser adotada para interpretar os fatores é a rotação fatorial que pode ser ortogonal ou oblíqua. Neste estudo foi adotada a rotação Varimax (modo ortogonal), no qual os eixos de referência são mantidos com ângulos de 90^0 , indicando a independência dos fatores. O objetivo foi evidenciar a variabilidade dos resultados a fim de permitir a identificação das diferenças nas respostas e possíveis resultados do interesse deste estudo.

Para as questões iniciais do questionário relativas ao gênero, faixa etária, tempo de docência e se exerce outras atividades profissionais procedeu-se com a soma dos resultados obtidos de modo a comparar as médias dessas somas. Para esta comparação fez-se uso do Teste T.

Para as respostas relativas às faixas de idade e tempo de docência foi necessário codificar estas faixas. As faixas de idade foram identificadas da seguinte maneira:

- Faixa 1 formada pelos respondentes com idade entre 25 e 35 anos
- Faixa 2 formada pelos respondentes com idade entre 35 e 45 anos
- Faixa 3 formada pelos respondentes com idade entre 45 e 55 anos
- Faixa 4 formada pelos respondentes com idade entre 55 e 65 anos
- Faixa 5 formada pelos respondentes com idade maior de 65 anos

As faixas de tempo de docência foram identificadas como abaixo:

- Faixa 1 menos de dois anos de tempo de docência
- Faixa 2 dois anos e menos de quatro anos
- Faixa 3 quatro anos e menos de seis anos
- Faixa 4 seis anos e menos de oito anos
- Faixa 5 oito anos e menos de dez anos
- Faixa 6 10 anos ou mais

Observa-se que a faixa 1 de tempo de docência refere-se a períodos menores que dois anos e neste caso seus respondentes foram retirados das análises. No grupo que Não Transferiu ocorreu de não haver respondentes na faixa cinco, que corresponde dos oito a dez anos de tempo de docência, e, portanto, não consta nos gráficos e tabelas.

Para os casos em que havia várias médias optou-se por utilizar como recurso estatístico a ANOVA. O objetivo foi determinar se as diferenças observadas entre as médias amostrais se devia a variações aleatórias ou, se os dados obtidos das respostas, e respectivas médias, eram estatisticamente diferentes. Em outras palavras, o objetivo foi verificar se os resultados apresentam diferenças estatísticas significativas.

Para as afirmações relativas aos Componentes do Comprometimento optou-se por fazer uma análise fatorial. Na análise fatorial buscou-se combinações entre as afirmações de modo que cada afirmação com seu respectivo coeficiente, e as semelhanças entre estes, formassem fatores. A análise fatorial permitiu identificar as afirmações do questionário que em conjunto poderiam impactar na análise. Com esse procedimento obteve-se um novo grupo de variáveis independentes, os fatores. Sendo altamente correlacionada com as variáveis originais, os fatores e suas respectivas cargas, foram úteis para entender as relações entre os componentes do comprometimento e a transferência de aprendizagem.

Como parte do processo de análise fatorial, com a geração dos gráficos, foi possível observar os ângulos formados. Para os casos em que são encontrados ângulos agudos há correlação positiva, como por exemplo, entre as afirmações de cada fator. Esta situação difere dos casos em que se formam ângulos retos, pois isto significaria independência entre os fatores. No caso de formarem-se ângulos opostos significa que há correlação negativa. Todas as afirmações relativas aos Componentes do Comprometimento foram submetidas à análise fatorial. No grupo que não transferiu a variância depois da rotação ficou 39,57% para o fator 1 e 38,85 para o fator 2, com mínima perda de informação. Para a análise, optou-se pelo uso das mesmas afirmações para o componente afetivo de ambos os grupos. Isto permite fazer comparações e reflexões sobre as semelhanças ou diferenças uma vez que foram mensurados de igual modo.

Também, como parte das atividades de análise, procedeu-se com a comparação das respostas relativas a gênero, faixa de idade, tempo de docência e se exerce outras atividades com cada um dos fatores gerados para os Componentes do Comprometimento. Esta comparação deu-se sempre em uma mesma sequência em cada um dos grupos: inicialmente foram trabalhadas as informações obtidas com o grupo dos docentes que Transferiram a aprendizagem, na sequência com o grupo que Não Transferiu e depois com ambos.

Com estes procedimentos foi possível identificar os componentes e sua influência na transferência de aprendizagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem *Sapientia* nas atividades dos docentes. Procedimentos de análise complementar foram acrescentados aos resultados deste estudo e encontram-se no Anexo B.

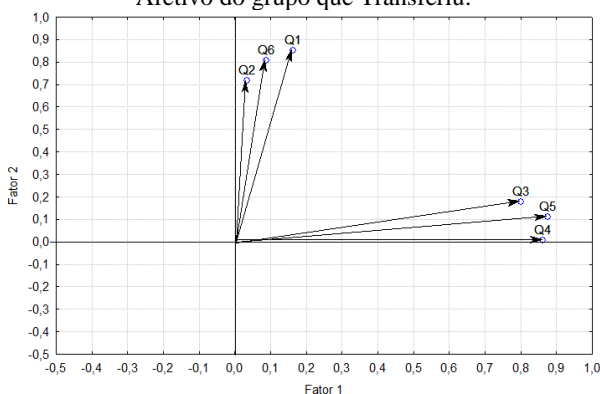
3 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

A seguir estão apresentados, para cada um dos Componentes do Comprometimento, os resultados obtidos com as respostas fornecidas pelo grupo de professores que Transferiu e pelo grupo que Não Transferiu a aprendizagem. Na sequência são apresentados os resultados considerando os dois grupos como apenas um.

3.1 Análise exploratória para o Componente Afetivo

Para as afirmações relativas ao Componente Afetivo, após a obtenção do primeiro e do segundo fator, e aplicação da rotação Varimax, pode-se perceber a independência entre eles. As afirmações 1, 2 e 6 formam um fator; são afirmativas (não contém um “não” em sua redação) e por este motivo supõe-se que tenha havido menos dúvidas por parte dos respondentes. As afirmações 3, 4 e 5 são expressas em outro fator que por construção é independente do primeiro. Esta independência pode ser observada no gráfico 01.

Gráfico 01 – Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Afetivo do grupo que Transferiu.



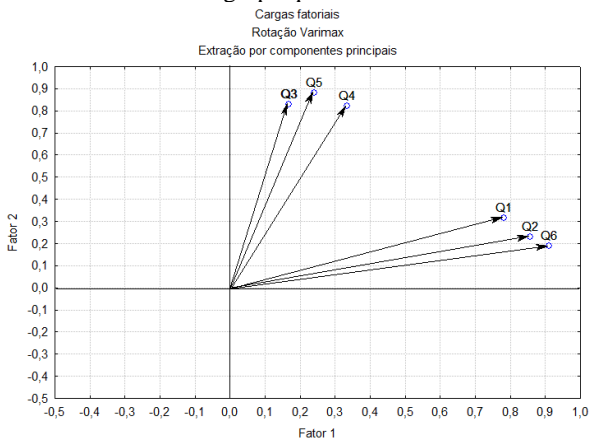
Pode-se observar que o Fator 1 é composto pelas afirmações 3, 4 e 5 e Fator 2 é formado pelas afirmações 1, 2 e 6.

Quanto ao Componente Afetivo do Comprometimento justifica-se trabalhar somente com as afirmações 1, 2 e 6, uma vez que estas estão escritas em sua forma direta, sem negativas: “eu seria muito feliz em dedicar o resto de minha carreira nesta organização”; “eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus” e “esta organização tem um imenso significado pessoal para mim”.

O segundo grupo com informações coletadas foi formado por professores que Não Transferiram para suas práticas de trabalho o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Com a análise fatorial para as afirmações 1 a 6 pode-se identificar dois grupos distintos. O primeiro grupo, ou Fator 1, formado pelas afirmações 1, 2 e 6 e o segundo pelas afirmações 3, 4 e 5 compondo o Fator 2.

Gráfico 02 – Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Afetivo do grupo que Não Transferiu

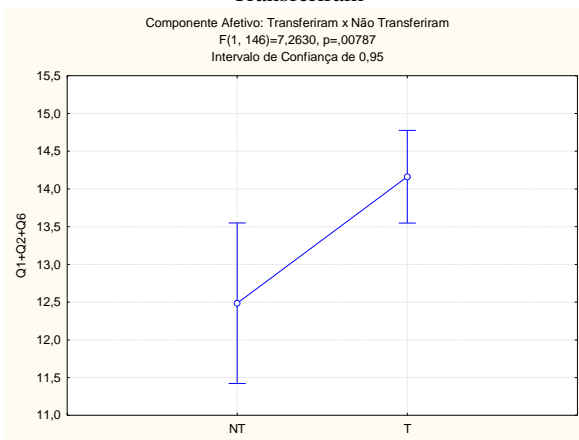


No gráfico é possível observar a independência das afirmações 1, 2 e 6 em relação às afirmações 3, 4 e 5.

Estes resultados diferem daqueles encontrados por Batista (2005), que ao utilizar o Modelo de Meyer e Allen em pesquisa com professores, identifica que a dimensão afetiva obteve resultados expressivos somente nas afirmações que apresentavam sua valoração invertida (escritas de forma inversa) e sugere que os profissionais estudados tenderiam a defender, caso fossem questionados, sua relação afetiva com a universidade.

A seguir estão apresentados os resultados relativos à comparação entre o Componente Afetivo do grupo de professores que Transferiu e do grupo que Não Transferiu a aprendizagem.

Gráfico 03 – Componente Afetivo dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram



De acordo com os resultados deste estudo há diferença significativa entre o componente afetivo do comprometimento do grupo de docentes que Transferiu quando comparado com o grupo de professores que Não Transferiu. Considerando a transferência, no sentido de transpor o aprendizado nas atividades de aprendizagem programadas pela universidade para outros contextos, mais especificamente para as atividades docentes, pode-se entender a utilização do Ambiente Virtual como mudanças na atuação e no desempenho dos docentes. Uma vez que aqueles que transferiram apresentam o componente afetivo maior, estes resultados vêm ao encontro das pesquisas nas quais o componente afetivo foi o melhor preditor de comportamentos desejáveis, como por exemplo, Menezes e Bastos (2011), para quem somente a dimensão afetiva apresenta poder preditivo quanto às intenções comportamentais de comprometimento organizacional.

Kanzaki (2010), fazendo uso do modelo de três dimensões, busca identificar as dimensões do comprometimento organizacional dos docentes do quadro ativo/permanente do Campus Central da IFRN; em sua pesquisa encontra a dimensão afetiva como predominante entre os pesquisados. Esses resultados parecem reforçar o papel importante do

componente afetivo do comprometimento e seus consequentes nas organizações. De acordo com de Medeiros (2003), somente o componente afetivo pode influenciar o desempenho. Para este autor a base calculativa do comprometimento teria efeitos negativos sobre o desempenho, entendimento que encontra ressonância em outros estudos. As bases afetiva e normativa estão relacionadas positivamente ao desempenho e relacionada negativamente com a base instrumental (JANUÁRIO, 2009).

Balsan (2011) identifica relação positiva entre Impacto do treinamento no trabalho e comprometimento afetivo. Porém, destacou que o Impacto no treinamento possui uma relação negativa fraca com o fator de entrenchamento organizacional nas dimensões “Limitação de alternativas” e “Arranjos Burocráticos Impessoais”. Quanto maiores os resultados de entrenchamento organizacional: “Limitação de alternativas” e “Arranjos Burocráticos Impessoais”; menor será o Impacto dos indivíduos no setor de trabalho. De acordo com estes resultados quanto maior é a identificação do indivíduo com a empresa, e respectivos objetivos, maior será o empenho do trabalhador em ajudar a realizá-los e isto reflete em um maior impacto no setor do trabalho (MOWNDAY, PORTER e STEERS, 1982). De outro modo, os trabalhadores que permanecem na empresa com medo das mudanças, que tentam manter a estabilidade no emprego devido a arranjos burocráticos e ainda por falta de opções no mercado do trabalho, tornam-se indivíduos com um menor impacto no setor do trabalho (RODRIGUES, 2009). Outros efeitos tidos como positivos podem ser esperados do componente afetivo.

Para Traldi e Demo (2012), o comprometimento organizacional de base afetiva é o principal preditor do bem estar e da satisfação no trabalho. Em seus resultados, quanto maior esta base maior é a percepção positiva em relação à natureza do trabalho, em termos de realização, satisfação com os colegas, chefia e com promoções.

Prestes (2011) busca investigar as relações entre a percepção de justiça organizacional e o comprometimento dos servidores públicos do Estado do Tocantins. Entre os resultados obtidos, as maiores médias são encontradas para a percepção de justiça interpessoal e para o comprometimento afetivo, sendo que a primeira influencia positivamente o comprometimento afetivo e normativo do grupo de servidores estudados.

Para Menezes e Bastos (2011), bem como para Carvalho, Peixoto e Bastos (2011) e Costa (2010), a tendência atual é reconhecer a base afetiva como o único componente a constituir o comprometimento

organizacional de base atitudinal. Para estes autores a base afetiva caracteriza melhor o comprometimento uma vez que se trata de vínculo ativo com intenções favoráveis para a organização, como intenções de empenho extra, permanência e sacrifício. Este entendimento encontra ressonância em trabalhos como de Balsan (2011), Batista (2010), Rodrigues (2009), Silva (2009), Bastos (2009), Rowe (2008) e Costa (2005). Também encontra-se entendimento semelhante no trabalho de pesquisadores estrangeiros como Mowday, Poter e Steers (1982), para os quais o elemento central do comprometimento é sua base atitudinal/afetiva, uma vez que se refere à identificação do trabalhador com os objetivos da organização de modo a dispor-se e esforçar-se para realizar um empenho extra, além de desejar nela permanecer.

Outros trabalhos reforçam o entendimento de que a base afetiva atua de forma decisiva no comprometimento, como por exemplo, Moscon (2009), que busca compreender as teorias implícitas dos gestores quanto ao que é um trabalhador comprometido. Sua pesquisa foi realizada na região metropolitana de Salvador, na Bahia, com duas empresas de médio/grande porte. Tomou por base o conceito de Bastos (1994) para comprometimento organizacional que envolve a noção do desejo de permanecer, de continuar, o sentimento de orgulho, pertencer, o envolvimento com objetivos e valores, empenho em favor de. Para os gestores pesquisados, a base afetiva é o próprio comprometimento em si e, o trabalhador comprometido de base afetiva, estaria mais relacionado com experiências positivas e resultados favoráveis à organização quando comparado ao trabalhador comprometido base instrumental. Por sua vez, Souza (2012) identifica baixo grau de comprometimento organizacional de base instrumental entre os funcionários da instituição de ensino que investigou; para este pesquisador o comprometimento organizacional de base instrumental apresenta-se como outro constructo e, em comparação com a base afetiva, pode mesmo ter uma relação de oposição.

O depoimento de um professor que Transferiu pode contribuir para entender o papel do componente afetivo na transferência. Pode-se perceber a concordância e aceitação das decisões gerenciais:

“...eu acho que a turma que esta aí administrando [referia-se a coordenadores, diretores e pessoas com cargos administrativos] querem acertar; eu não imagino que façam algo errado porque querem”... “eu gosto daqui, eu e minha mulher só temos que tomar cuidado de não falar de trabalho

também no final de semana, mas, quando a gente vê já está falando”.

Importante fator para explicar a natureza do comprometimento organizacional é a base afetiva que inclui variáveis que expressam sentido de congruência entre os objetivos e valores pessoais e organizacionais. Esta base explica o comprometimento através da visão de que o indivíduo permanece na organização devido a possuir um forte envolvimento afetivo com a mesma, expresso através da disposição em desempenhar esforços extras em benefício da organização, identificação com os valores e objetivos organizacionais, bem como, o desejo de se manter como membro (MOWDAY, PORTER e STEERS, 1982). MEYER et al. (2002) observaram que o comprometimento afetivo apresenta relação mais significativa, e por vezes única, com os comportamentos desejáveis pelos gestores.

3.1.1 Componente Afetivo e Gênero

Quanto ao grupo que Transferiu foram identificados 53% homens e 47% de mulheres. Em acordo com o método, para as respostas obtidas procedeu-se com o cálculo das médias dos resultados obtidos de modo a compará-las em relação ao gênero. Com aplicação do Teste T obteve-se como resultados para o Componente Afetivo.

Tabela 01 – Componente Afetivo Homens e Mulheres do grupo que Transferiu

	Média M	Média F	valor - t	gl	p
Soma	14,23729	14,07692	0,270564	109	0,787238

Como se pode observar a média das Mulheres foi igual a 14,077 enquanto a média dos Homens foi igual a 14,237. Os dados obtidos permitem afirmar que não há diferenças significativas entre homens e mulheres quanto ao componente afetivo no grupo que Transferiu.

O depoimento a seguir provém de uma professora do grupo que Transferiu.

“Eu fiz o curso e achei bacana; eu preferia o [...referia-se ao software anteriormente usado...], mas a universidade mudou, então eu mudei; a gente tem que se adaptar; não gosto quando lotam de trabalhos e de

mensagens, mas faz parte”. [mostra-se entusiasmada e afetivamente apegada ao seu trabalho e acrescenta] “eu só acho que isso invadiu um pouco meu espaço de vida, mas a tecnologia é a linguagem deles” [referia-se aos alunos].

Em suas palavras parece aceitar com pouca resistência, adere facilmente às demandas quanto ao uso do Ambiente Virtual.

Quanto ao grupo que Não Transferiu foram identificados 51% homens e 49% de mulheres. Com os resultados atribuídos às afirmações 1, 2 e 6 que correspondem ao Componente Afetivo do Comprometimento, com o cálculo das médias e aplicação do Teste T, pode-se comparar a semelhança das médias sendo estas estatisticamente iguais. A média dos Homens foi de 12,316 enquanto a média das Mulheres foi de 12,667.

Tabela 02 – Componente Afetivo Homens (M) e Mulheres (F) do grupo que Não Transferiu

	Média F	Media M	Valor t	gl	p
Soma F1	12,66667	12,31579	0,280531	35	0,780722

O depoimento de uma professora do grupo que Não Transferiu revela, ao menos em parte, seu entendimento quanto ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e, ao que parece, optou por não fazer uso do mesmo e apresenta motivos relativos aos resultados de aprendizagem esperados dos alunos:

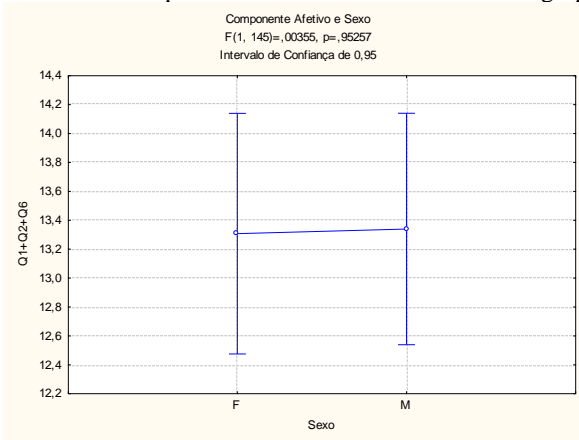
“... eu quero que eles estudem ou o quê que estou fazendo da minha vida? Sou do tempo que tinha que estudar! Se hoje eles não têm tempo com computador e um monte de coisas como é que nós tínhamos? Eu fazia todos meus trabalhos em uma máquina de escrever, se ‘errasse’ tinha que datilografar tudo de novo [risos]. Pelo menos em sala de aula eu sei que estão estudando. Por que viemos para a universidade? Nosso objetivo não é o ensino?”.

Ao que parece há uma avaliação dos prós e contras quanto ao uso do recurso virtual quando diz “...pelo menos em sala de aula eu sei que estão estudando...” e, neste caso, ela parece ter objeções quanto aos benefícios de usar o sistema.

Pode-se sugerir que o docente acima apresenta compromisso com a aprendizagem dos alunos, o que remete ao comprometimento com a profissão ou mesmo com a carreira e, no entanto, faz objeções ao uso do *Sapientia*. Esta situação pode ser exemplo de quando um indivíduo se mostra altamente comprometido com sua profissão e, no entanto, não apresenta idênticos níveis de comprometimento nem com o seu trabalho, nem com a sua organização, o que encontra respaldo em estudos como de Hall (1971) que distingue os construtos de comprometimento com a carreira dos construtos de comprometimento com o trabalho e a organização.

Ao considerar conjuntamente os dois grupos e sexo mantém-se a diferença nas afirmações relativas ao componente afetivo. Os que transferiram atribuíram respostas com médias elevadas para as afirmações desse componente

Gráfico 04 – Componente Afetivo e Sexo de ambos os grupos



Quanto ao componente afetivo não se observam diferenças entre os sexos. Esta situação também é encontrada em Cantarelli (2012). Ao analisar médias em relação às dimensões do comprometimento organizacional, não identificou a existência de diferenças significativas entre os sexos para os Componentes Afetivo, Afiliativo e Obrigação pelo Desempenho.

Do mesmo modo Campos (2011), ao estudar professores da rede municipal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, não encontradiferenças significativas em relação às bases do comprometimento organizacional para as variáveis gênero, idade e

tempo de cargo. Rocha et al (2011), em seu estudo com professores de ensino médio da região de Fortaleza, também não identificam diferenças entre os sexos.

Semelhantes resultados encontra Batista (2010) para quem não são identificadas diferenças significativas entre a média de cada grupo para os componentes afetivo, instrumental, normativo com relação ao gênero dos funcionários.

Em outro estudo, como o de Mesquita (2010), encontra-se diferenças entre os sexos quando consideradas bases diferentes do comprometimento. Mesquita estudou dois grupos, um composto por anestesiológicos, formado predominantemente por homens e mais jovens e o grupo de peritos, composto predominantemente por mulheres e mais velhas. De acordo com os resultados, os primeiros apresentam sua base afetiva do comprometimento com resultados positivos e moderadamente positivos na base instrumental, enquanto os peritos apresentam em sua base afetiva e resultados moderadamente negativos e moderadamente positivos na base instrumental. Os níveis de comprometimento dos anestesiológicos foram significativamente mais elevados do que os peritos.

3.1.2 Componente Afetivo e Tempo de docência

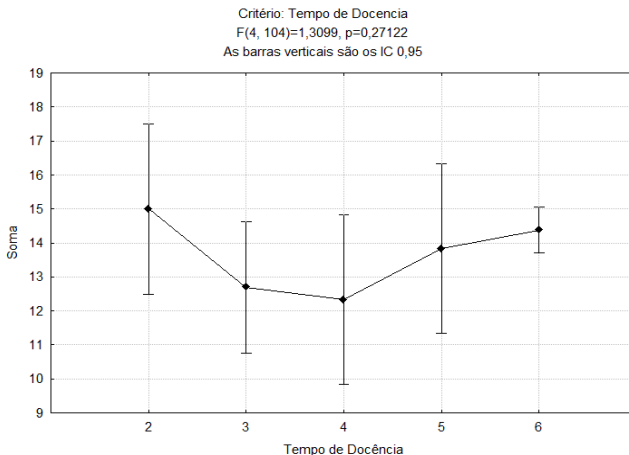
Houve o caso de uma respondente do grupo que Transferiu, com idade na faixa de 45 a 55 anos, que não respondeu seu tempo de docência; optou-se pelo uso da média de tempo de docência de todas as mulheres da mesma faixa etária. Esta opção se deu ao observar que nesta faixa de idade todas as demais respondentes tinham mais de 10 anos de tempo de docência e, em razão desta homogeneidade, optou-se por manter esta média.

Tabela 03 – Componente Afetivo e Tempo de Docência do grupo que Transferiu

Idades	1	2	3	4
		13,583	12,068	11,500
1		0,23292	0,10769	0,58774
2			0,50965	0,04686
3				0,01583

A dispersão das respostas da Faixa 1, composta por apenas dois respondentes, apresentava um intervalo muito amplo e por este motivo foi excluída.

Gráfico 05 – Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu

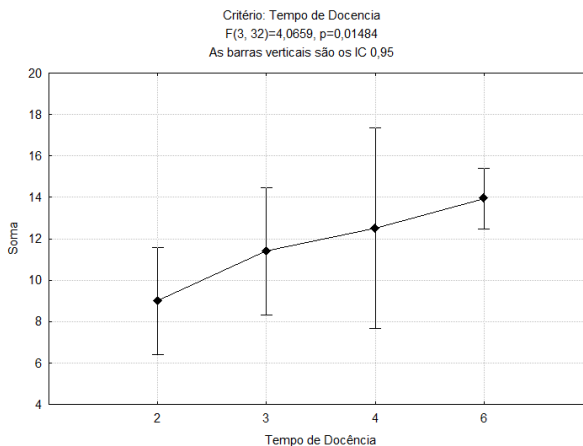


Ao analisar as respostas dadas para as afirmações relativas ao Componente Afetivo nas diferentes faixas de tempo de docência não são encontradas diferenças entre os grupos de cada faixa.

A observação dos intervalos de confiança presentes no gráfico permite identificar o quanto as respostas do grupo com mais de dez anos de docência é coesa. Nesta faixa há uma dispersão muito menor e com o menor intervalo entre as respostas. Observa-se, também, que o grupo com mais de dez anos de docência é o maior dos grupos entre os que Transferiram e nestes as respostas foram as mais coesas.

Quanto ao grupo que Não Transferiu, ao analisar suas respostas para as afirmações relativas ao Componente Afetivo e tempo de docência, foi identificado um caso em que o respondente tinha menos de dois anos na organização e, neste caso atendendo ao previsto no método, optou-se por excluir suas respostas.

Gráfico 06 – Componente Afetivo e faixas Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu



Observa-se que, novamente, a faixa com 10 anos ou mais de tempo de docência apresenta a maior média entre os respondentes. Houve um caso de respondente da Faixa etária de 55 a 65 anos que não respondeu seu tempo de docência; comparando com os demais que estavam nesta mesma faixa de idade observou-se que todos responderam que tinham mais de 10 anos de docência e, neste caso, optou-se por adicioná-lo ao grupo com mais de 10 anos de atividade no ensino. Para a faixa que corresponde de oito a dez de tempo de docência anos não houve respondentes.

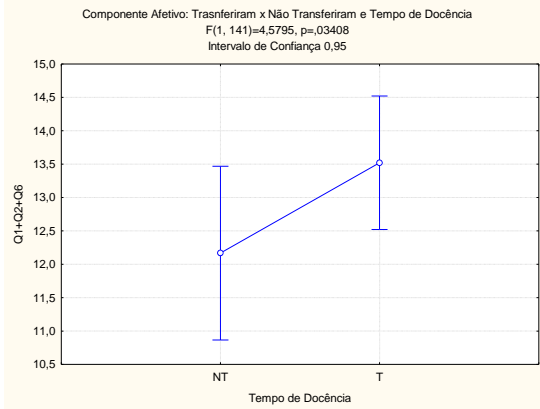
Tabela 04 - Componente Afetivo e Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

Tempo de Docência	2	3	4	6
2	9,000	0,232301	0,204008	0,001865
3			0,698721	0,135439
4				0,562632

Com p menor que 0,05 pode-se observar com a comparação pareada as diferenças entre as faixas dois e seis: quanto mais tempo de docência maior o componente afetivo. Estes resultados parecem reforçar o entendimento de que a permanência em uma organização, e possivelmente na carreira que ela proporciona, apresenta relação com o componente afetivo.

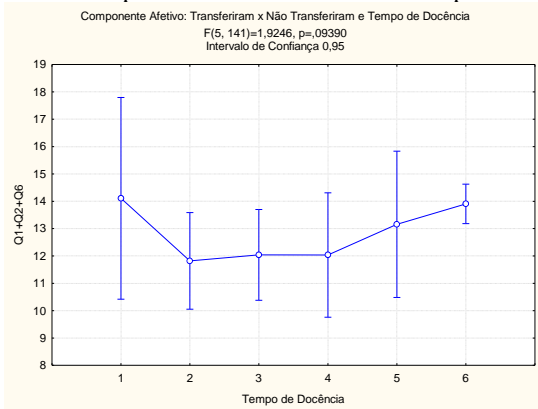
No Gráfico 07 consta a comparação entre os grupos, Componente Afetivo e Tempo de Docência.

Gráfico 07 – Componente Afetivo e Tempo de Docência de ambos os grupos



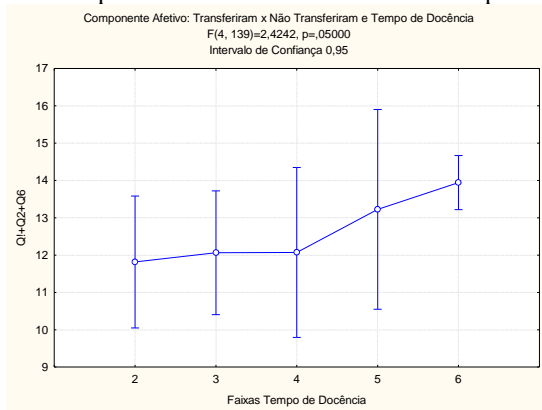
Como pode-se observar mantêm-se as diferenças do Componente Afetivo entre os dois grupos levando-se em consideração o Tempo de Docência. Campos (2011), em sua pesquisa com professores da rede municipal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, não encontra diferenças significativas em relação às bases do comprometimento organizacional para as variáveis gênero, idade e tempo de cargo.

Gráfico 08 – Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência



Observa-se a grande variabilidade de respostas da faixa um. Por este motivo optou-se por retirá-la a fim de verificar se, retirados os resultados que apresentavam intervalo maior que qualquer uma das outras faixas, haveria diferenças significativas entre os resultados das faixas dois a seis.

Gráfico 09 – Componente Afetivo e faixas 2 a 6 de Tempo de Docência



Como pode ser observado, quanto maior o tempo de docência, também as médias das repostas dadas às afirmações do Componente Afetivo foram maiores. A faixa seis, formada pelo grupo que exerce a atividade docente há mais de 10 anos, tem diferenças significativas em relação às faixas dois e três, o que também pode ser observado na Tabela 05.

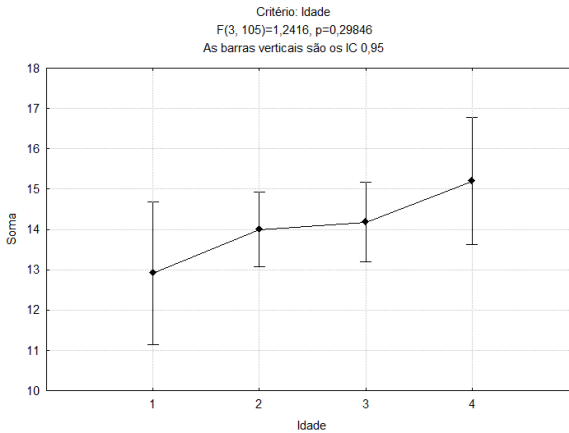
Tabela 05 – Componente Afetivo e faixas de Tempo de Docência

Diferença Mínima Significativa Soma (ambos os grupos)					
2		0,684386	0,676369	0,196532	0,008761
3	0,684386		0,938906	0,315975	0,024546
4	0,676369	0,938906		0,403524	0,107481
5	0,196532	0,315975	0,403524		0,735614
6	0,008761	0,024546	0,107481	0,735614	

3.1.3 Componente Afetivo e Faixas de Idade

Embora previsto como possibilidade não houve respondentes com idade abaixo de 25 anos. Ao observar os resultados nota-se que a amplitude da média dos dois respondentes da quinta faixa, maiores de 65 anos, era muito grande e por este motivo suas respostas para esta questão estão excluídas das análises. Como se tratavam de duas pessoas, as possibilidades de duas respostas tão divergentes produziria dispersão nas demais médias.

Gráfico 10 – Componente Afetivo e faixas de Idade grupo que Transferiu



Pode-se observar no Gráfico 10 os resultados par o Componente Afetivo com relação às faixas de idade. Embora se observe diferenças entre elas, estes resultados não são estatisticamente importantes. Destaca-se, no entanto, que com o aumento das faixas de idade também aumentam as médias para as respostas do componente afetivo. Pode-se observar que as médias foram 9,167 para a Faixa 1, 11,432 para a Faixa 2, 12,447 para a Faixa 3 e 12,667 para a Faixa 4. Pode-se destacar que a maior diferença está entre as faixas 4 e 1 e por sua vez o resultado de $P=0,29846$, ou seja, resultado maior que 0,05 e, neste caso, não apresentando diferença significativa.

Quanto às faixas de idade foram divididas como segue:

Faixa 1: 25 - 35 anos

Faixa 2: 35 – 45 anos

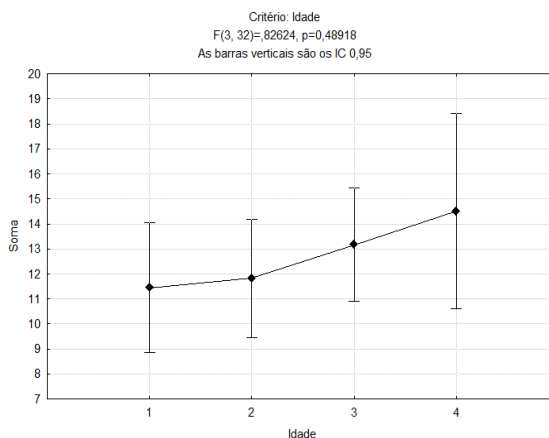
Faixa 3: 45 – 55 anos

Faixa 4: 55 – 65 anos

Faixa 5: mais de 65

Com apenas um respondente na faixa relativa aos respondentes com mais de 65 anos não foi possível cálculo de média e, por este motivo, a faixa 5 não consta no gráfico 11.

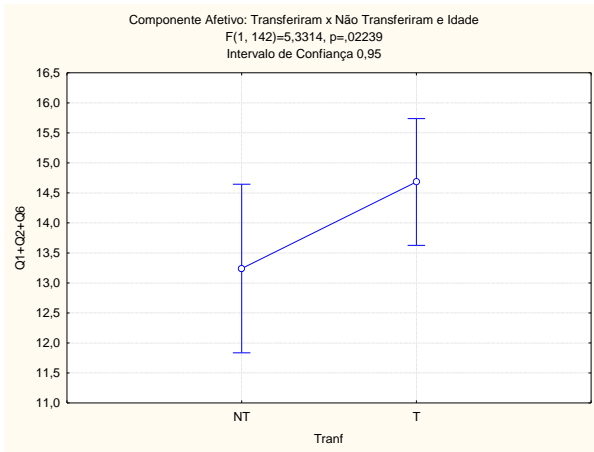
Gráfico 11 – Componente Afetivo e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu



Não são identificadas diferenças significativas entre as respostas fornecidas pelos respondentes de cada faixa de idade. Do mesmo modo que no grupo que Transferiu, embora com médias menores, também no grupo que Não Transferiu pode-se observar que o aumento da idade é acompanhado do aumento do componente afetivo. Conforme o respondente indicou estar em faixa etária superior, ele também assinalou respostas com maior concordância em relação às afirmações relativas ao Componente Afetivo.

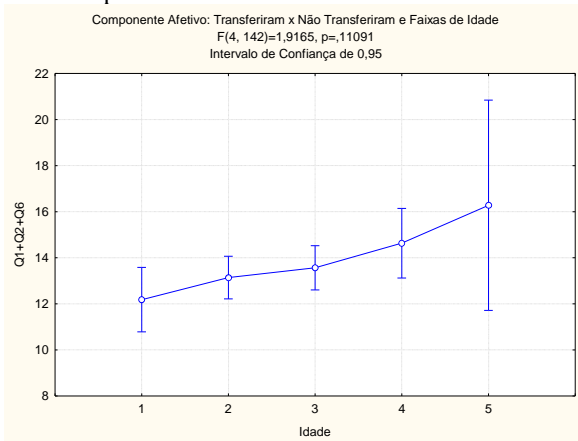
No Gráfico 12 estão apresentados os resultados da comparação do Componente Afetivo dos dois grupos de professores levando em conta suas faixas de idade.

Gráfico 12 – Componente Afetivo do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu e faixas de Idade



Levando-se em conta a idade, pode-se observar que o Componente Afetivo mantém-se distinto quando comparados os grupos que Transferiram e que Não Transferiram.

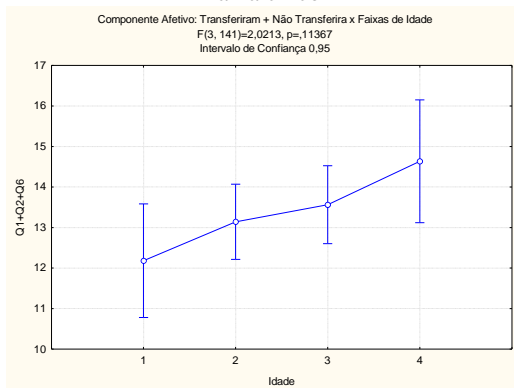
Gráfico 13 – Componente Afetivo e faixas de Idade com ambos os grupos



As faixas de idade não apresentam diferenças estatísticas entre si, porém, observa-se uma tendência de aumento do componente afetivo conforme as faixas aumentam. A exceção está na faixa cinco que obteve respostas por demais diferentes. Observa-se a amplitude de respostas

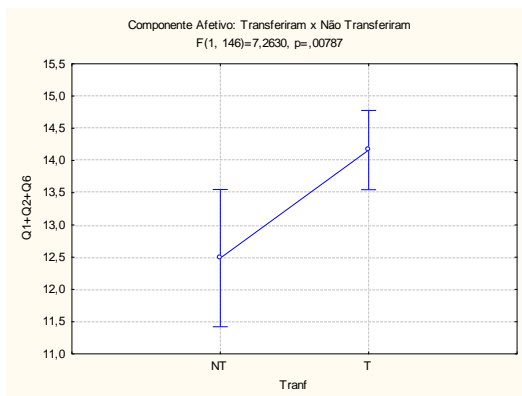
fornecidas pelos respondentes da faixa cinco e por este motivo optou-se por retirar estes resultados e novamente testar se haveria respostas com diferenças significativas entre as faixas. Os resultados após a retirada da faixa cinco podem ser observados no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Componente Afetivo e faixas de Idade deambos grupos excluía
faixa cinco



As faixas de idade não apresentam diferenças estatísticas entre si mesmo com a exclusão dos respondentes da faixa cinco que apresentavam respostas com grande dispersão de resultados. Há de se considerar, porém, que Eckert (2006) obteve que trabalhadores com até 30 anos de idade, em sua maioria solteiros e do sexo masculino, eram mais comprometidos afetivamente com a organização.

Gráfico 15 – Componente Afetivo dos Grupos que Transferiram e que Não Transferiram



Como se pode observar quanto ao Componente Afetivo os grupos são estatisticamente diferentes. O grupo que Transferiu apresenta este componente mais elevado que o grupo de professores que Não Transferiu.

Mathieu e Zajac (1990) identificam em sua meta-análise que o comprometimento afetivo nas empresas está ligado ao fator idade, mesmo não sendo ainda uma forte relação. Do mesmo modo, Meyer e Allen (1993), entendem que o fator idade está positivamente relacionado aos laços afetivos e normativos com a organização.

Ao considerar o tempo na empresa, Costa (2005), identifica que o grupo composto pelos trabalhadores temporários (aqueles que estão há pouco tempo na empresa) apresentou-se menos comprometido com a organização que o grupo formado pelos efetivos, apesar de não haver uma diferença significativa entre os dois grupos.

Silva (2008), ao estudar estagiários, em início de suas atividades profissionais e com pouco tempo de organização, identifica que os mesmos se comprometem de forma normativa, o que possivelmente se explica pelo fato ou sentimento de que devem algo para a organização, em razão desta ter “aberto suas portas” e proporcionar-lhes oportunidades. Resultado semelhante obtém Campos (2011) em estudo com professores. Conforme os resultados obtidos, os professores que estão na escola por um tempo menor que a média do grupo estudado, têm seu vínculo caracterizado pelo sentimento e reconhecimento de obrigações e deveres morais para com a organização, o que remete ao comprometimento normativo.

O tempo na organização pode alterar o comprometimento para Lawler (1992). Lawler e Yoon (1998) consideram que, embora muitas relações de troca apresentem uma base instrumental, repetidas trocas contribuem para a construção de valores expressivos entre as partes. Em seu estudo, Abreu (2006) encontra que os respondentes com mais de 10 anos de empresa apresentavam níveis mais elevados para todos os componentes do comprometimento. Estes resultados podem ter semelhança com os obtidos por Prestes (2011). Ao investigar as relações entre a percepção de justiça organizacional e o comprometimento dos servidores públicos do Estado do Tocantins, os indivíduos com maiores níveis de comprometimento instrumental tinham cerca de 20 anos de idade, sugerindo que seu compromisso envolve a necessidade de permanecer na organização. Entre os servidores com idades mais avançadas e com maior tempo de vínculo que foram identificados as maiores médias para o comprometimento afetivo. Estes resultados

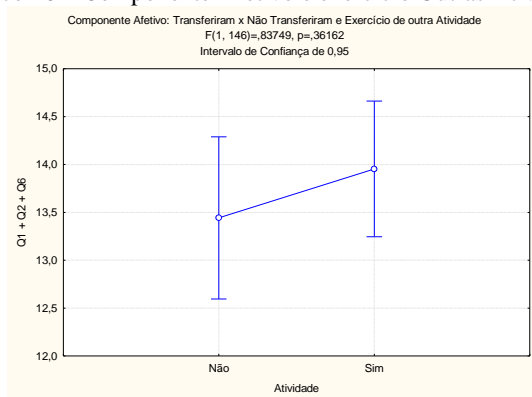
apresentam semelhança com o estudo de Batista (2010), em uma empresa metalúrgica pertencente ao grupo francês Legrand.

Batista (2010) utilizou o modelo de três componentes de Meyer e Allen (1997) e identifica que a chamada geração Y, a última geração a entrar no mercado de trabalho, descrita como uma geração “digital”, com atitudes e conduta diferente das demais e que tem recebido, atualmente, amplo espaço na mídia, não apresenta diferenças no que se refere ao comprometimento quando comparada com as demais gerações no estudo realizado. No entanto, são sempre da geração Y a segunda menor média para todos os componentes afetivo, instrumental e normativo. A geração Y é superada pela geração dos *babyboomers* e pela geração X no componente afetivo e obtém média levemente maior nos componentes instrumental e normativo.

3.1.4 Componente Afetivo e Exercício de Outras Atividades

Ao analisar os resultados para o componente afetivo e as respostas dadas para a pergunta relativa ao desempenho de outras atividades, identificou-se que o grupo de respondentes que exercem outra atividade profissional totalizam 62% ao passo que aqueles com atividade exclusiva de docentes são 48%. Os resultados, relativos ao componente afetivo de quem respondeu exercer, e de quem respondeu que não exerce outras atividades profissionais, estão no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Componente Afetivo e exercício Outras Atividades



Embora as respostas dadas, para as afirmações relativas ao componente afetivo, pelo grupo de docentes que exerce outras

atividades sejam com valores maiores que o grupo que não exerce outras atividades, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

Rosa e Furian (2011) identificam que o componente afetivo predomina nos docentes dos cursos de administração das universidades do Rio Grande do Sul. O que se verificou é que existe a concepção e o entendimento de que, se estes docentes tivessem que trocar de emprego, sentiriam muita falta da instituição e que suas rotinas seriam alteradas. No entanto, eles afirmam que existem alternativas e opções de mudanças que até podem não apresentar o esperado benefício, porém só o investimento pessoal não é suficiente para manter um comprometimento entre o trabalhador e a universidade.

Para Costa (2010), a quantidade de horas dedicadas à instituição e o fato destes terem vínculo exclusivo não explicam o comprometimento de professores universitários, o que remete à existência de outros fatores a intervir no comprometimento, como no estudo, que também envolvia professores, realizado por Simo, Sallan e Fernandez (2008). Estes autores compararam o comprometimento de professores que atuam em tempo parcial e integral. Conforme os resultados, os docentes em tempo parcial têm maior satisfação com o trabalho e maior comprometimento com a organização. Para os pesquisadores, os níveis mais elevados de comprometimento desse grupo podem ser explicados por diferentes motivos: os professores de tempo integral teriam maior dificuldade de sair da organização, pois para estes, os custos em desligar-se podem mostrar-se mais elevados do que para os professores de tempo parcial (comprometimento instrumental ou calculativo); outra possibilidade é que o maior comprometimento de professores de tempo parcial se dê pelo fato de que a maioria dos contratos é entre três e seis horas letivas semanais. O número reduzido de horas diminui as chances de ocorrerem conflitos, e com menos conflitos, o comprometimento afetivo é preservado.

3.2 Análise exploratória do Componente Instrumental

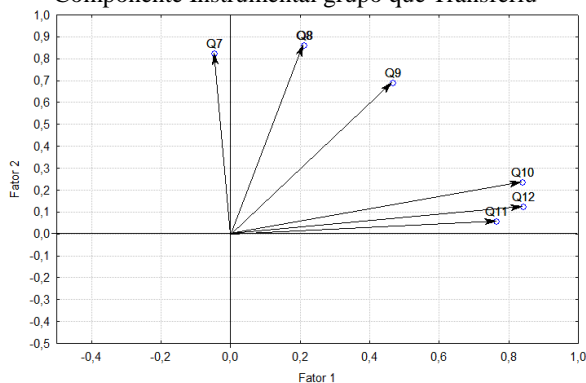
A análise fatorial com as afirmações do Componente Instrumental, para o grupo que Transferiu, permitiu que fossem identificados dois fatores. A carga fatorial das afirmações 08 a 12 são todas maiores que 0,6 enquanto a afirmativa sete é igual a 0,48. Nesta situação seria possível utilizar para análise somente as afirmações de 08 a 12, nesse caso correspondentes ao Fator 1. No entanto, a aplicação da Rotação Varimax permitiu obter os seguintes resultados.

Tabela 06 – Fatores do Componente Instrumental grupo que Transferiu

Questão	Fator 1	Fator 2
Q7	-0,046315	0,822993
Q8	0,213659	0,858831
Q9	0,469010	0,689270
Q10	0,839689	0,234814
Q11	0,764983	0,053903
Q12	0,842248	0,120725
Var. Expl.	2,267423	1,962618
% Var.	37,790	32,710

É possível identificar dois fatores: um fator formado pelas afirmativas 10, 11 e 12 e o segundo fator composto pelas afirmativas 07, 08 e 09 como pode ser observado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Fatores formados pela afirmaçõesrelativas às afirmações do Componente Instrumental grupo que Transferiu



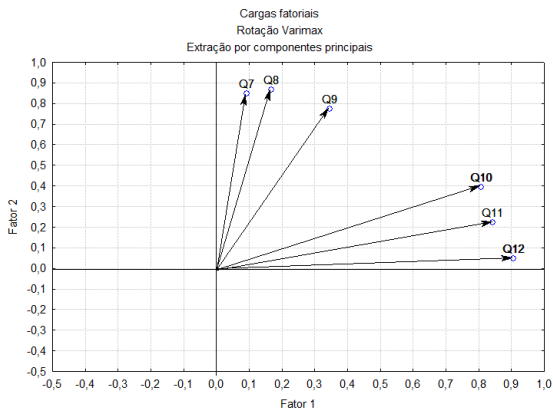
Com a análise fatorial das respostas fornecidas pelo grupo que Não Transferiu foi possível identificar novamente dois fatores tal qual ao grupo que Transferiu. Um fator formado pelas afirmações 7, 8 e 9 e outro formado pelas afirmações 10, 11 e 12. A carga fatorial de todas foi maior que 0,70, ou seja, há razoável correlação das afirmações com o fator. Com a aplicação da rotação Varimax nos dois fatores obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 07 – Fatores Componente Instrumental

	Fator 1	Fator 2
Q7	0,084956	0,840737
Q8	0,158547	0,862735
Q9	0,352691	0,755439
Q10	0,856223	0,330902
Q11	0,868592	0,309204
Q12	0,907619	0,006734
Var. Expl.	2,468087	2,226987
% Var.	41,13	37,12

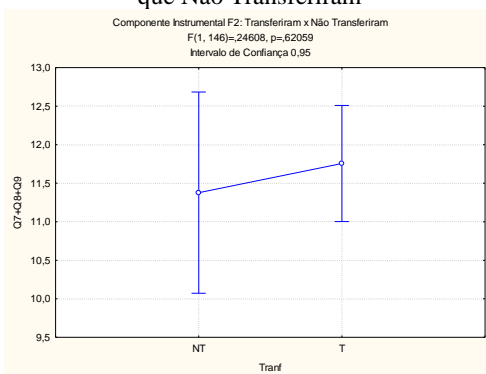
Observa-se que o Fator 1 foi composto pelas afirmações 10, 11 e 12 ao passo que compõem o Fator 2 as afirmações 7, 8 e 9.

Gráfico 18 – Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Instrumental do grupo que Não Transferiu



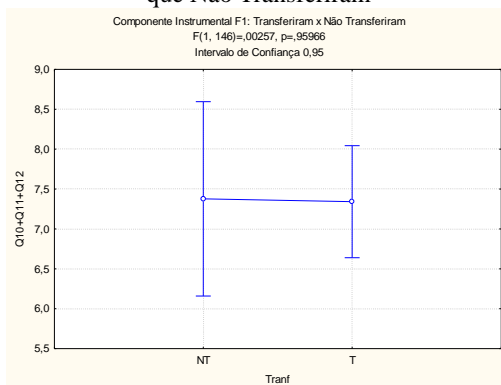
O Gráfico 19 apresenta os resultados obtidos para o Fator 2 (afirmações 7, 8 e 9) do Componente Instrumental.

Gráfico 19 – Componente Instrumental Fator 2 dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram



O Gráfico 20 apresenta os resultados obtidos para o Fator 1 (afirmações 10, 11 e 12) do Componente Instrumental.

Gráfico 20 - Componente Instrumental Fator 1 dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram



Quanto ao componente instrumental, pode-se observar que não há diferenças significativas entre os grupos no que se refere às afirmações 7, 8 e 9 e tampouco para as afirmações 10, 11 e 12.

A partir dos resultados é possível identificar níveis equivalentes do componente instrumental tanto no grupo que Transferiu quanto no grupo que Não Transferiu. Ao que parece, este componente não tem relação com a Transferência de aprendizagem.

Observa-se que com predomínio do componente instrumental estabelece-se um vínculo de necessidade e não de desejo do indivíduo em relação à organização, ou seja, a permanência do indivíduo na organização se dá porque sua saída poderia gerar prejuízos aos quais não está disposto (RODRIGUES, 2009). Segundo este entendimento, os funcionários permanecem na organização, pois sentem que precisam (MEYER e ALLEN, 1991; MEYER, ALLEN e SMITH, 1993). Corroboram com este entendimento os estudos de Traldi e Demo (2012): o componente instrumental contribuiu para explicar satisfação com chefia e promoções o que evidencia o caráter de avaliação, de cálculo entre entregas do trabalhador versus o que recebe em troca.

Em sua pesquisa com professores da rede municipal de Santa Maria, Campos (2011), entre outras dimensões, investigou o comprometimento de docentes em relação ao que ela denomina “escassez de alternativas”. Ela identifica que esta dimensão reflete atitudes/comportamentos dos docentes relacionados a manterem-se na escola em razão das poucas alternativas na eventualidade de desligarem-se dela. Está relacionada a um vínculo de base instrumental, segundo a qual o funcionário permanece na organização devido a sua percepção de que possui poucas alternativas de emprego no mercado de trabalho.

O componente instrumental remete a relações de troca e avaliação entre os prós e contras em permanecer em uma empresa, bem como, avaliação entre as entregas feitas pelo indivíduo e o que recebe em troca. Nota-se, porém, que além dos aspectos quantitativos e materiais, os profissionais podem avaliar aspectos subjetivos quanto ao seu trabalho e investimentos feitos. Os depoimentos a seguir podem ser exemplos:

“... eu fiquei tão decepcionada quando vi meu salário depois que [narrou fato relativo ao seu processo de formação] que disse para mim mesma que eu ia agir diferente, mas isso dói...”

As emoções podem influenciar o comportamento e os resultados almejados pelos gestores e mesmo pelos trabalhadores. Apesar da importância e esforço para entender os aspectos emocionais da tomada de decisões organizacionais, e porque não pensar também nas escolhas que os indivíduos fazem mesmo que não sejam detentores de cargos gerenciais, existe ainda a carência de atenção ao papel das emoções em relação ao comprometimento (WONG, YIK e KWONG,

2006). Na continuidade dos depoimentos pode ser notada a avaliação entre as entregas efetivadas pelo indivíduo e os retornos que recebe.

“... tem coisas mais importantes na vida, eu estou repensando... [silêncio]... vou cumprir com minha obrigação porque não concordo com o ‘faz de conta que te ensino e faz de conta que aprende’... sou um profissional.” [continua pensando] “... trabalho para os melhores alunos... quem não quer estudar eu não posso obrigar; já tentei argumentar, convencer, estimular, mas tem gente que não ‘tá’ nem aí ‘prá’ nada, então por que eu vou me estressar?”

Este professor parece estar reduzindo suas atividades a um nível menos exigente para com os alunos; parece estar avaliando as relações de troca, como quem faz uma comparação ou um cálculo para comparar sua entrega e o que recebe.

Além dos aspectos quantificáveis suas falas remetem a custos subjetivos de sua relação com a organização. Segundo Becker (1960), o comprometimento de continuação se desenvolve como aqueles indivíduos que fazem investimentos em frentes paralelas ou investimentos que correm o risco de serem perdidos pela descontinuidade de um curso de ação. Há poucos estudos, que mensuram os investimentos diretamente. O fato de que os investimentos podem ser muito idiossincráticos talvez explique a falta, ou pequena quantidade, de estudos assim como correlações fracas.

Para Rowe, Bastos e Pinho (2011), pode-se observar a necessidade de que sejam considerados aspectos subjetivos dos empregados, suas escolhas, seu comprometimento e os componentes destes, uma vez que o docente do ensino superior também vivencia as mudanças no mundo do trabalho, no perfil dos discentes e da sociedade como um todo.

A possibilidade de que encontre facilidades ou dificuldades quanto às opções de trabalho e sua mobilidade de emprego, pode fazer com que, em vez do indivíduo estar comprometido com a organização, a permanência desse profissional se deva à existência de dificuldades ou fatores impeditivos para troca de local de trabalho. O que pode ser que esteja comprometida, no sentido de estar com impedimentos ou dificuldades, é a possibilidade do docente fazer escolhas. Esta situação pode contribuir com a discussão acerca do quanto é adequado o componente instrumental fazer ou não parte do comprometimento.

Moscon (2009) corrobora com a discussão quanto à base instrumental continuar a fazer parte do comprometimento organizacional. Para os gestores pesquisados, a base instrumental pode ser vista praticamente como a antítese do comprometimento e, deste modo, não faria sentido a sua permanência junto à base afetiva, que em seu entender corresponderia como o próprio comprometimento. Na revisão apresentada por Rodrigues (2009), o vínculo de continuação ou instrumental encontra divergências quanto a compor ou não o comprometimento organizacional, o que encontra questionamento semelhante nos estudos de Bastos e Menezes (2010). Considerando-se o comprometimento como um vínculo positivo associado ao crescimento para o indivíduo e para a organização, um vínculo de ordem instrumental aprisiona o sujeito à organização podendo mesmo dar base para que o indivíduo se torne entrincheirado; deste modo torna-se um vínculo prejudicial, não promovendo o crescimento profissional e levando ao desenvolvimento de uma relação de dependência e acomodação (PINHO, 2009).

As relações entre comprometimento de base instrumental, ou calculativa e entrincheiramento já foram estudadas por Bastos et al. (2008) e Rodrigues (2009). Entendem que o entrincheiramento caracteriza-se como um vínculo instrumental do indivíduo com a carreira ou organização, enquanto o comprometimento seria de base afetiva. Carvalho, Peixoto e Bastos (2011) identificam forte correlação entre o comprometimento de continuação e o entrincheiramento organizacional, o que permite entender, ou pode sugerir, que os dois conceitos medem fenômenos semelhantes. Quanto ao entrincheiramento na carreira, este está relacionado com o comprometimento organizacional instrumental (ROWE, BASTOS e PINHO, 2011). Em outro estudo, Menezes e Bastos (2011) concluem, com base em estudo fatorial, que a dimensão instrumental não faz parte do comprometimento organizacional, sendo este um construto unidimensional formado somente pela dimensão afetiva.

Indivíduos que permanecem na instituição somente por temer que a mudança faça com que percam a estabilidade, os ganhos financeiros e os benefícios adquiridos, podem sentir-se entrincheirados na empresa se verificarem que não conseguirão colocação no mercado de trabalho ou devido à ausência de alternativas (RODRIGUES, 2009).

Neste estudo que objetivou analisar as relações entre comprometimento e transferência de aprendizagem, pode-se fazer um paralelo desta com o que a literatura chama de impactos do treinamento. Balsan (2011) questionou se a busca por parte dos servidores da UFSM

por cursos de graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado impactaria nos seus setores de trabalho ou se esses servidores estariam mais comprometidos e/ou entrincheirados com a organização. De posse dos resultados identifica que as pessoas que apresentaram um baixo entrincheiramento apresentaram um alto impacto como resultado do treinamento. Se considerarmos as semelhanças entre entrincheiramento e o vínculo nos moldes do comprometimento instrumental, pode-se explicar em parte não terem sido identificadas relações entre este componente e a transferência de aprendizagem.

3.2.1 Componente Instrumental e Gênero

Para o grupo que Transferiu a soma das médias para as afirmações 7, 8 e 9 e sua comparação de resultados entre Homens e Mulheres permite afirmar que para este fator do Componente Instrumental não foram identificadas diferenças significativas. A média para Homens foi de 11,49 enquanto para as Mulheres foi de 12,057, como consta na Tabela 07.

Tabela 08 – Componente Instrumental Fator 2 para Homens e Mulheres grupo que Transferiu

	Média M	Média F	valor - t	gl	p
Soma F2	11,49153	12,05769	-0,742099	109	0,459623

Em relação ao grupo formado pelas afirmações 10, 11 e 12, identificado em negrito na Tabela 08, em seu conjunto formam o Fator 1. Estatisticamente não foram identificadas diferenças significativas, porém, observa-se que as médias são menores, ou seja, os respondentes atribuíram menos concordância com o conteúdo dessas afirmações. Estas afirmações mencionam o “trabalhar em outro lugar”, enquanto as afirmações 7 e 8 não faziam referência às possibilidades de trabalho em outras organizações. Quando da análise fatorial foi possível verificar que a afirmação 9 fica em uma posição intermediária entre os dois fatores.

Tabela 09 - Componente Instrumental Fator 1 para Homens e Mulheres grupo que Transferiu

	Média M	Média F	valor - t	gl	p
Soma F1	7,711864	6,923077	1,130845	109	0,260602

Para o grupo que Não Transferiu também foram comparadas as médias das respostas dadas para as afirmações 7, 8 e 9 de Homens e de Mulheres e não foram identificadas diferenças significativas. A média para as Mulheres foi de 12,500 e para os Homens foi 10,316. Sendo uma universidade, a organização na qual este estudo foi conduzido e, sendo o trabalho docente o mesmo para ambos gêneros, pode-se supor que isto possa em parte explicar o porquê da semelhança das respostas. Nota-se, no entanto, que no grupo que Não Transferiu a média das mulheres para o componente instrumental é ligeiramente maior que a dos homens em ambos os fatores como pode ser observado na Tabela 09 e Tabela 10. Comparado ao grupo que Transferiu, as mulheres mostraram-se com respostas de concordância maior para o Fator 2 do componente instrumental.

Tabela 10 – Componente Instrumental Fator 2 de Homens e Mulheres grupo que Não Transferiu

	Média F	Media M	Valor t	gl	p
Soma F2	12,50000	10,3157895	1,67425	35	0,10300

Observa-se que $P = 0,103$. Se fosse menor ou igual a 0,100 seria possível reduzir a confiabilidade para 90%, o que é aceitável em ciências humanas e sociais porém, 89,7% já estaria abaixo do mínimo aceitável e, neste caso, optou-se por manter o entendimento de que não foram encontradas diferenças significativas quanto ao componente instrumental de Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu.

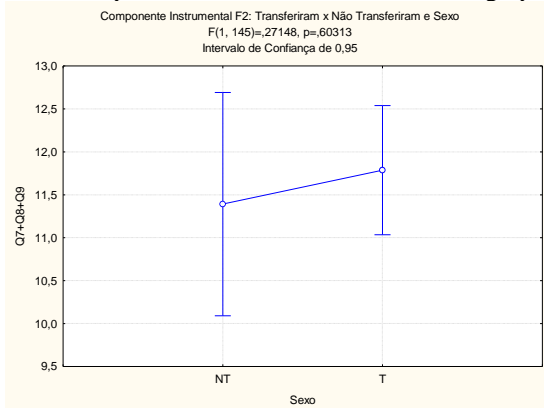
Em relação ao Fator 1, formado pelas afirmações 10, 11 e 12, do mesmo modo que no Fator 2, não foram identificadas diferenças significativas. A média feminina foi de 8,389, enquanto que a média masculina foi de 6,421.

Tabela 11 – Componente Instrumental Fator 1 Homens e Mulheres grupo que Não Transferiu

	Média F	Media M	Valor t	gl	p
Soma F1	8,388889	6,421053	1,536119	35	0,133501

O Gráfico 21 apresenta a comparação para as afirmações relativas ao Componente Instrumental de ambos os grupos e sexo.

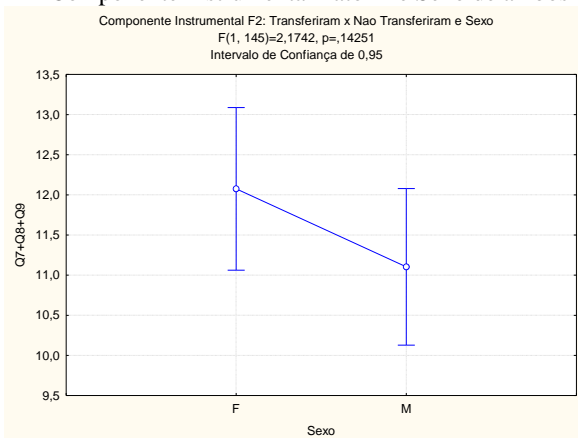
Gráfico 21 – Componente Instrumental Fator 2 ambos grupos e Sexo



Como pode-se observar, não são encontradas diferenças quando comparados os resultados para o Componente Instrumental dos grupos que Transferiram e Não Transferiram, mesmo considerando as diferenças de respostas dadas por homens e mulheres.

O Gráfico 22 apresenta a comparação entre homens e mulheres e suas respostas para o Componente Instrumental Fator 2.

Gráfico 22 - Componente Instrumental Fator 2 e Sexo de ambos os grupos



Pode-se observar que não há diferenças estatisticamente significativas, sendo que, quando o Fator 2 é analisado com os dois grupos em conjunto, as mulheres apresentam o Componente Instrumental maior.

A seguir, no Gráfico 23, estão apresentados os resultados obtidos para o Fator 1 formado pelo conjunto de afirmações do Componente Instrumental considerando-se o sexo dos respondentes.

Gráfico 23 – Componente Instrumental Fator 1 de ambos os grupos e Sexo

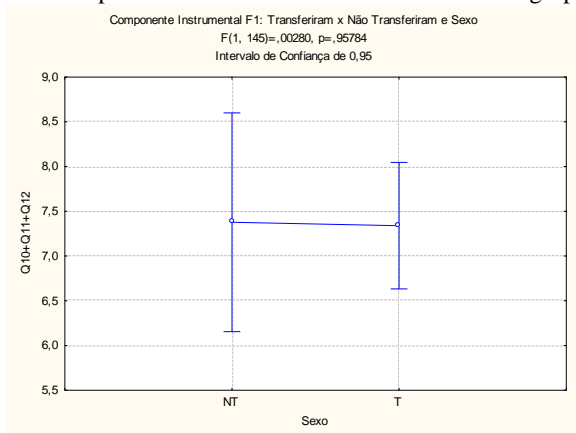
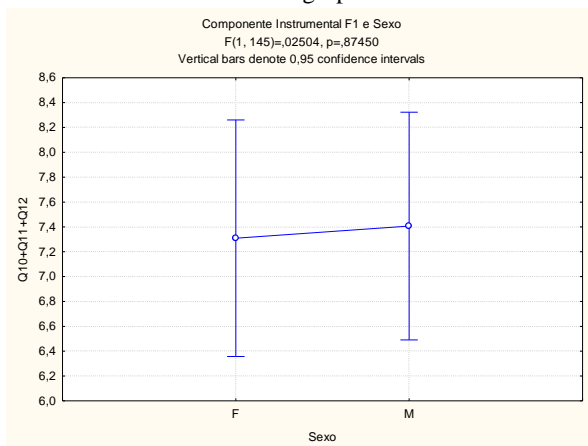


Gráfico 24 – Componente Instrumental Fator 1 para Homens e Mulheres de ambos grupos



Como se pode observar, não há diferenças significativas entre homens e mulheres; pode ser interessante destacar, porém, que nas afirmações 7, 8 e 9, relativas ao Componente Instrumental, as mulheres apresentavam respostas com média mais elevada, ao passo que para as afirmações 10, 11 e 12 os homens apresentam médias ligeiramente maiores. Parece que elas concordam mais com as afirmações quanto a "... ficar na organização é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo"; que mesmo que quisesse "... seria muito difícil deixar minha organização agora" e caso houvesse a decisão de deixar a organização agora "... minha vida ficaria bastante desestruturada". Os homens concordam mais com afirmações que remetem à falta de alternativas como "... acho que teria poucas alternativas se deixasse essa organização" e "uma das poucas consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas". Diferenças também são encontradas nos estudos de Correia, Gomes e Moreira (2010) e Cantarelli (2012).

Correia, Gomes e Moreira (2010), em seu estudo com professores do ensino básico, não encontram diferenças significativas quando comparam homens e mulheres. O mesmo ocorre ao analisarem a experiência de estresse, *burnout*, comprometimento organizacional e satisfação/realização com o trabalho desses profissionais.

Porém, estes resultados diferem, por exemplo, dos estudos de Mesquita (2010), para quem o objetivo foi avaliar o grau de comprometimento, nas bases afetiva e instrumental, de dois grupos distintos de médicos: anestesiológicos e peritos médicos previdenciários. O grupo dos anestesiológicos se caracteriza por ser predominantemente masculino e mais jovem, enquanto o grupo dos peritos em sua maioria era composto por mulheres e com idade mais elevada. Este autor não encontra diferenças, nos focos ou bases do comprometimento, que pudessem ser explicadas pelas características pessoais e profissionais. Identificou relação positiva entre comprometimento dos anestesiológicos com a organização e com a carreira e, quanto aos peritos, relação negativa entre o comprometimento e esses dois focos.

Os níveis de comprometimento dos anestesiológicos foram significativamente mais elevados do que os peritos. Os primeiros apresentam sua base afetiva do comprometimento com resultados positivos e moderadamente positivos na base instrumental, enquanto os peritos apresentam em sua base afetiva e resultados moderadamente negativos e moderadamente positivos na base instrumental. Foram encontradas diferenças entre os sexos: as mulheres mostram-se com

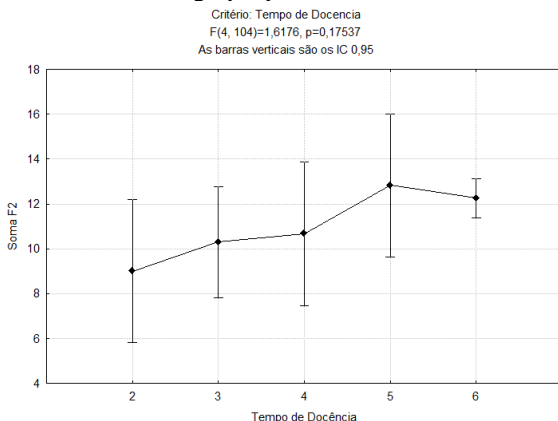
predomínio da base instrumental; igualmente têm mais idade e poderiam ser esperados resultados maiores de comprometimento, mas, neste caso, foram encontrados níveis menores de comprometimento.

Do mesmo modo Cantarelli (2012), para o fator escassez de alternativas, identifica diferença entre as médias dos homens e mulheres. De acordo com seus resultados, homens e mulheres percebem de forma diferente este fator: eles mostraram-se menos positivos, pois sua média foi menor que a média das mulheres.

3.2.2 Componente Instrumental e Tempo de Docência

O primeiro grupo a ser analisado quanto ao Tempo de Docência é o grupo que Transferiu. A distribuição dos resultados obtidos para as respostas pode ser observada no Gráfico 25.

Gráfico 25 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de docência do grupo que Transferiu

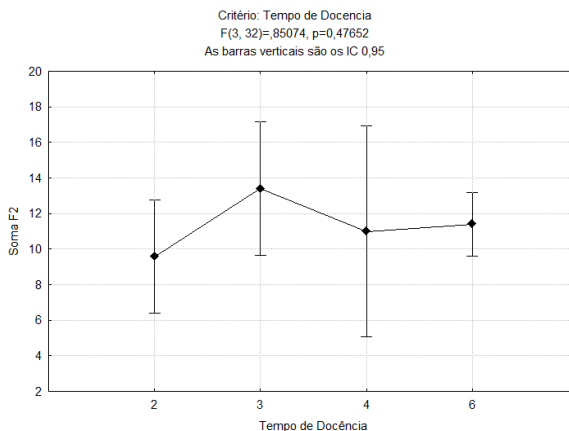


Como se pode observar não são identificadas diferenças entre as respostas dadas para as afirmações relativas ao Fator 2 do Componente Instrumental e as faixas de tempo de docência porém, observa-se que conforme aumenta o tempo de atividade como professor, o Componente Instrumental vai aumentando. Mais tempo de docência significaria mais investimentos na carreira, mais esforço empreendido ao longo do tempo e, portanto, uma avaliação menos favorável para deixar a organização.

Quando da verificação da relação entre o Componente Instrumental e Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

também não são encontradas diferenças significativas em nenhum dos fatores.

Gráfico 26 - Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência grupo que Não Transferiu



Com as médias obtidas para as respostas dadas às afirmações relativas ao Fator 2 do Componente Instrumental não foi possível identificar diferenças significativas entre as diferentes faixas de tempo de docência.

Tabela 12 - Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

Tempo	Média
2	9,57143
3	13,40000
4	11,00000
6	11,40909

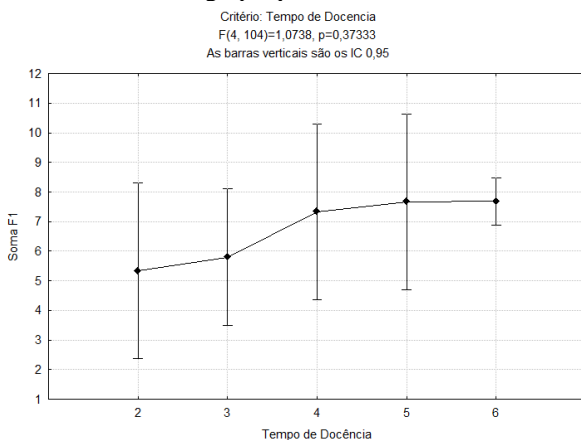
O depoimento a seguir foi feito por uma professora que Não Transferiu e pode ilustrar a relação instrumental de seu vínculo com a universidade. Em sua fala parece revelar um cálculo entre o que entrega e o que recebe:

“... eles esquecem que temos trabalho, que levamos trabalho para casa, que nosso trabalho não termina quando saímos às dez? Por que temos que fazer a Formação

Continuada? Essa do meio do ano [...]” [a universidade tem atividades entre os semestres letivos] “Eu sei que nós recebemos todo o ano, mas os alunos pagam todo o ano; eu sou contratada para 18 encontros, então por que eu tenho que vir mais vezes? Não tenho como ficar no escritório postando arquivos, *links*...” [referia-se às atividades do Ambiente Virtual].

Na sequência consta o Gráfico 27 com os dados obtidos para as afirmações relativas ao Fator 1 do Componente Instrumental em relação as diferentes faixas de tempo de docência do grupo que Transferiu.

Gráfico 27 - Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de docência do grupo que Transferiu



Igualmente não são identificadas diferenças entre as faixas de tempo de docência e o Fator 1 do Componente Instrumental porém, assim como no Componente Afetivo e no Fator 2 do Componente Instrumental, observa-se o aumento da concordância com as afirmações relativas a este componente, bem como, a coesão das respostas do grupo com mais de 10 anos de docência.

Gráfico 28 - Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

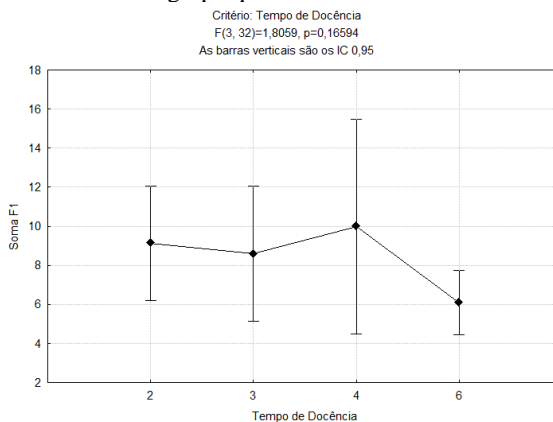


Tabela 13 – Componente Instrumental Fator 1 e Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

Tempo	Média
2	9,14286
3	8,60000
4	10,00000
6	6,09091

Do mesmo modo não foram encontradas diferenças significativas para o Componente Instrumental Fator 1 e o Tempo de Docência deste grupo.

Chanlat (1995) distingue dois modelos básicos de carreira a partir das influências sociais e da dinâmica do mercado de trabalho: o modelo tradicional, dominante até hoje, e o modelo moderno. O vínculo da carreira com a organização provém do modelo tradicional e do que se entende por estado industrial assim denominado pela existência de grandes corporações nas quais as pessoas permaneceriam. A ideia de carreira surgiria de relações trabalhistas estáveis e do entendimento de que o comprometimento organizacional estava associado à continuidade da relação entre indivíduos e organizações.

Atualmente, nos mercados de trabalho, o que se nota é a falta de estabilidade no emprego e a baixa remuneração nos casos de vinculação temporária de trabalho. Esta situação faz com que alguns docentes sejam

levados a manter mais de um vínculo empregatício e atividade extra acadêmica. Com isso, o tempo de dedicação para uma melhor formação instrucional fica limitado, ao mesmo tempo em que o professor é pressionado para ter um bom desempenho. Esta cobrança de desempenho ocorre de várias formas: subjetiva, dos discentes, da IES e até mesmo dos colegas (ROWE, BASTOS, PINHO 2011).

Quanto à cobrança dos pares e dos superiores hierárquicos, o depoimento a seguir pode ser um exemplo:

[inicialmente, o professor se referia ao curso relativo ao ambiente virtual] “fiz porque tinha que fazer, se a gente não fizer você já sabe o que acontece e pelo que falo com mais colegas “ta” todo mundo colocando no *Sapientia*; daqui a pouco nem precisarão mais da gente e não quero ficar de fora”.

Ao mesmo tempo em que manifesta o reconhecimento de que outros professores estão fazendo uso, o que remete ao papel desempenhado pelo reconhecimento dos pares, a imagem que tem dos colegas e o desempenho esperado, também parece indicar em sua fala que o professor possa ser elemento menos necessário na aprendizagem, e, portanto dispensável. Usar o Ambiente Virtual tornaria mais insegura sua permanência na universidade e, ao mesmo tempo não usar, também traria riscos, uma vez que em suas palavras “... ‘tá’ todo mundo colocando no *Sapientia*”. Parece que há uma avaliação de prós e contras, ou mesmo dos riscos em usar ou não o Ambiente Virtual, por parte deste professor ou, poderia estar fazendo uso de rotinas defensivas e manter a situação sem mudanças.

Argyris (1982), ao estudar as atitudes dos sujeitos em relação à aprendizagem e à prática organizacional, identifica que discurso e ação nem sempre são congruentes e que os indivíduos possuem rotinas defensivas que impedem a adoção de certos procedimentos na prática. No depoimento anterior nota-se também o papel da coletividade influenciando no comportamento do indivíduo. A aprendizagem é também determinada pela coletividade e dificilmente pode dela se dissociar. Elemento fundamental é a mente do indivíduo e a coletividade é o espaço principal da aprendizagem (CASTRO e LOIOLA, 2003).

Outro depoimento é de uma professora que faz uso do Ambiente Virtual:

“É uma nova geração; quando o [...] morreu, elas todas imediatamente sabiam, todos entraram nos *notes* e ficaram falando ‘professora... ele é o rei da inovação...’” [falava exclamando]. “Eu não consegui mais dar aula”. A professora ao ser incentivada para falar quanto ao uso das novas tecnologias, como o uso do ambiente *Sapientia* e os resultados para a aprendizagem, respondeu prontamente que “são uma nova geração, é tudo diferente” [encerrou o assunto sem manifestar qualquer questionamento ou dúvida].

Porém nem todos têm o mesmo entendimento quanto aos resultados do uso do Ambiente *Sapientia*, o que pode ser observado no próximo depoimento:

“... percebi que os alunos prestam mais atenção quando eles sabem que o material não está no *Sapientia*; não sei se é porque eles têm que anotar ou se eles “se confiavam” que o material estaria no *Sapientia* e se distraíam... eles se distraem com qualquer coisa!”

Este professor se referia ao seu compromisso com o aprendizado. Não fazer uso do *Sapientia* vinha ao encontro de seus objetivos como docente e, por este motivo, não usava o sistema. Mais do que um apego com as atividades na universidade estudada, aparentava fazer um esforço para manter-se coerente com os princípios que entende como necessários para a aprendizagem.

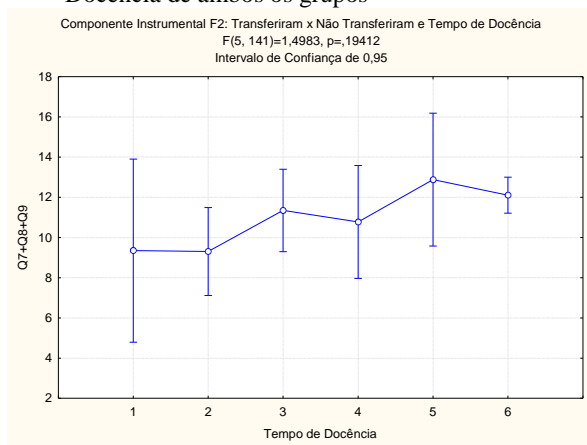
É importante destacar que alguns docentes das IES privadas não se sentem motivados a um melhor desempenho instrucional, justamente pelas dificuldades da carreira, quer seja nas dimensões encorajamento, perfeccionismo e técnica. Neste sentido, quanto maior é o empenho do docente das IES privada em investimentos na sua carreira, seja financeiramente ou na questão tempo, maior é também o seu esforço instrucional (ROWE, BASTOS, PINHO 2011).

As quatro variáveis consideradas, e com as quais o comprometimento de continuação relaciona-se de forma positiva, podem ser classificadas como indesejáveis: comportamento de negligência, absenteísmo, conflito família-trabalho e estresse. Existe também a hipótese de que o comprometimento de continuação possa ter uma relação negativa com variáveis desejáveis. Portanto, a base de continuação seria coerente se o comprometimento organizacional fosse avaliado somente como um preditor de permanência (BALSAN, 2011). De acordo com Bastos et al. (2009) e Rodrigues (2009), o

comprometimento organizacional não trata da permanência do trabalhador por necessidade ou obrigação; também não é considerado como a continuação de uma linha de ação por motivos da escassez em investimentos pessoais; tampouco é a permanência no trabalho por falta de outras possibilidades e opções.

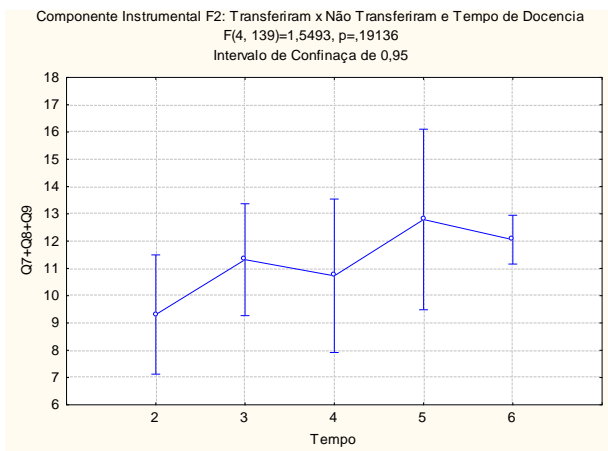
A seguir no Gráfico 29 estão os resultados para o Componente Instrumental Fator 2 e Tempo de Docência de ambos grupos.

Gráfico 29 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência de ambos os grupos



Pode-se observar a dispersão das respostas da faixa 1 que apresenta a maior oscilação. A exclusão dos resultados desta faixa pode ser observada no Gráfico 30.

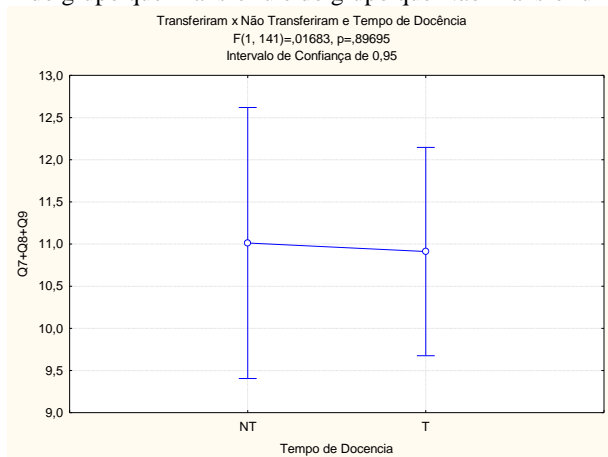
Gráfico 30 – Componente Instrumental Fator 2 e Tempo de Docência, faixas 2 a 6, de ambos os grupos



Observa-se que permanecem sem diferenças significativas as respostas dadas para o Componente Instrumental Fator 2 nas diferentes faixas de tempo de docência mesmo quando considerados ambos grupos de respondentes.

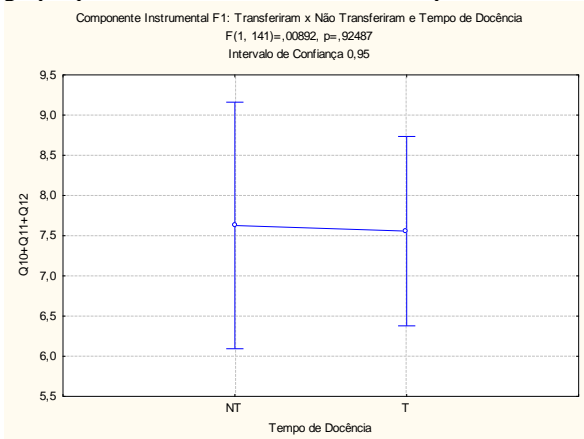
A comparação do Componente Instrumental entre os grupos que Transferiram e que Não Transferiram e seu tempo de Docência pode ser vista no Gráfico 31.

Gráfico 31 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu



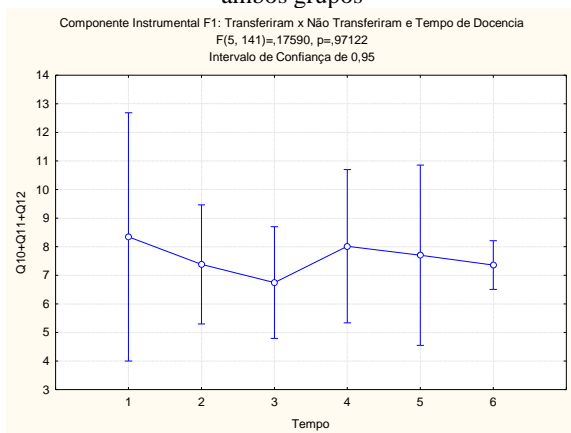
Como se pode observar, não são encontradas diferenças para o Componente Instrumental Fator 2 entre os grupos que Transferiram e que Não Transferiram quando considerado o Tempo de Docência dos respondentes.

Gráfico 32 – Componente Instrumental Fator 1, do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu e faixas de Tempo de Docência



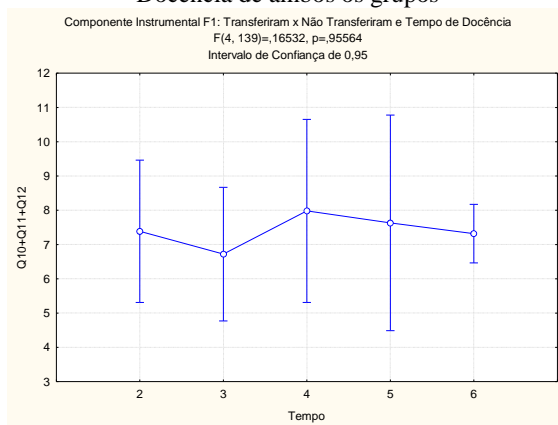
Do mesmo modo que para o Fator 2 também não são encontradas diferenças para as respostas dadas as afirmações 10, 11 e 12.

Gráfico 33 – Componente Instrumental Fator 1 e faixas Tempo de Docência ambos grupos



Os resultados obtidos com a retirada da faixa 1, dado sua amplitude, podem ser verificados no Gráfico 34.

Gráfico 34 – Componente Instrumental Fator 1 e faixas 2 a 6 de Tempo de Docência de ambos os grupos



Mesmo com a retirada da faixa 1 permanecem sem diferenças as faixas de tempo de docência quando considerados os dois grupos de professores.

Conforme Carson, Carson e Badeian(1995), quando o indivíduo se encontra frente a dificuldades relacionadas à questão de empregabilidade e instabilidade no mercado, é possível que sua permanência no trabalho seja determinada pela insegurança em criar novas perspectivas do que, necessariamente, por um forte vínculo afetivo com a carreira já desenvolvida.

O depoimento a seguir pode exemplificar as avaliações docentes entre permanecer ou mudar de organização, carreira e ou profissão:

“... o que eu faria para sobreviver? Eu sou professora, eu escolhi ser professora, não me vejo fazendo outra coisa... tem o seguinte, eu só sei dar aulas e no mercado de trabalho eu acho que não ia gostar de atuar [pensativa] eu não sei... o que eu vou dizer se largar uma profissão que abracei?”

No depoimento, a professora se manifestava quanto à continuidade ou não de seu trabalho com docente, remete às noções de

escolha por profissão e carreira e, ao mesmo tempo, remete ao componente instrumental ou até mesmo ao entrincheiramento. A mudança de carreira tanto quanto mais for percebida pelos docentes de IES privadas, e que isso possa resultar em ruptura de relações interpessoais, com a perda de convivência com os colegas e do reconhecimento social, menor é o seu esforço instrucional (ROWE, 2008).

Segundo Schein (1996), o que estabiliza a carreira de uma pessoa é o seu auto conceito, sua auto percepção quanto aos seus talentos e habilidades. Uma vez que esteja constituído, o auto conceito funciona como uma “âncora”, e esta pode ser vista como as motivações e valores pelos quais a pessoa não desiste quando forçada a fazer uma escolha. No entender de Cantarelli (2012), os profissionais tendem a desenvolver maior lealdade em relação à profissão do que em relação à organização na qual trabalham, o que explicaria a maior mobilidade nos casos em que a organização já não os satisfaça. No entanto, as dificuldades quanto à mobilidade entre organizações pode levar o indivíduo a uma relação caracterizada pela continuidade ou relação instrumental, ou até mesmo, ao entrincheiramento.

Bastos et al. (2008) e Rodrigues (2009) entendem que o entrincheiramento caracteriza-se como um vínculo instrumental do indivíduo com a carreira ou organização. Para Bastos e Menezes (2010), deve-se ampliar os estudos quanto à relação entre a intenção de permanecer na organização e comprometimento organizacional e entendem que a permanência na organização é um consequente do comprometimento organizacional quando compreendido em sua base afetiva e não em sua base instrumental. Carvalho, Peixoto e Bastos (2011) e Rowe, Bastos, Pinho (2011) identificam forte correlação entre o comprometimento de continuação ou instrumental e o entrincheiramento organizacional e entrincheiramento na carreira.

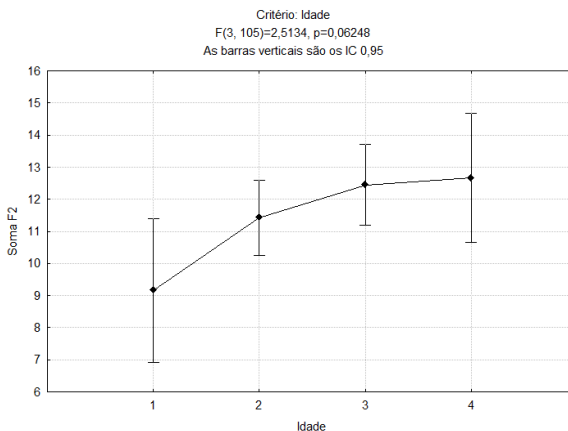
Se o comprometimento afetivo pode ser associado negativamente ao estresse, a continuidade de relações não satisfatórias ou caracterizadas por vínculos de continuação podem apresentar diferentes resultados. Correia, Gomes e Moreira (2010) analisaram a experiência de estresse, *burnout*, comprometimento organizacional e satisfação/realização em professores do ensino básico. Como resultados identificam que os professores que lecionaram para alunos mais velhos (3º ciclo) evidenciaram maior estresse, despersonalização e menor comprometimento organizacional. Os autores também apresentam os tipos de pressão a que são submetidos àqueles que exercem a atividade docente, que vão desde os alunos, por exemplo, que apresentam baixa

motivação, comportamentos de indisciplina, entre outros, até a natureza do trabalho realizado com os conflitos profissionais, baixo apoio social, avaliação por parte da direção da escola e/ou ministério.

3.2.3 Componente Instrumental e Faixas de Idade

O Fator 2 de Componente Instrumental, composto pelas afirmações 7, 8 e 9, apresentou um $P=0,062$ ou seja, próximo a 0,05. Se tomado como válida uma significância de 10%, há diferenças e, neste caso, fez-se necessário comparar as médias *a posteriori* a fim de identificar a Diferença Mínima Significativa – DMS.

Gráfico 35 - Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu



Observa-se que para o Componente Instrumental Fator 2, conforme aumenta a faixa de idade, também aumentam as médias e neste caso as diferenças entre as faixas de idade são significativas em algumas faixas conforme constam na Tabela 14.

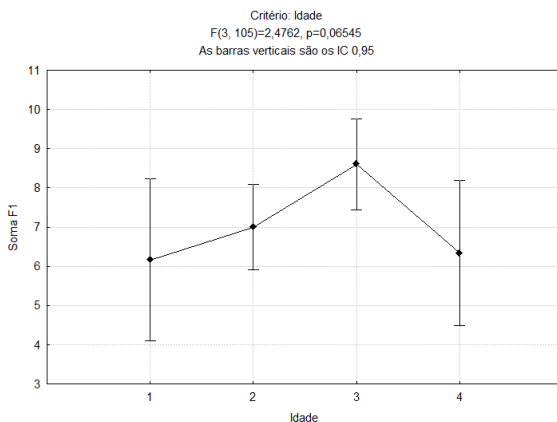
Tabela 14 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade

Idades	1	2	3	4
		9,167	11,432	12,447
1		0,07833	0,01281	0,02285
2			0,24380	0,29355
3				0,85451

Como pode ser observado, há diferenças entre as Faixas 1, 3 e 4 quanto ao Componente Instrumental Fator 2. Pode-se indagar se com o passar do tempo aumentaria o Componente Instrumental? Haveria uma diminuição das perspectivas? O que cada um “investiu” torna-se cada vez maior e reduziria a vontade de deixar a organização ou diminuiria a participação dos Componentes Afetivo e Normativo diante das avaliações entre os prós e os contra de permanecer ou sair da organização?

No Gráfico 36 constam os resultados para o Fator 1 do Componente Instrumental do grupo que Transferiu. Também, para este caso, optou-se por identificar a DMS e obteve-se como resultado: a faixa 3 que corresponde aos respondentes de 45 a 55 anos tem a média mais elevada. Ao que parece, esta faixa é a que está com o Componente Instrumental mais elevado uma vez que a média para a faixa 1 foi de 6,167, para a faixa 2 foi de 7,00; para a faixa 3 foi de 8,605 e para a faixa 4 foi de 6,333.

Gráfico 36 - Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Transferiu



A análise dos resultados das respostas dadas para as afirmações 10, 11 e 12 pode significar que conforme aumenta a faixa de idade, também aumentam as médias do Componente Instrumental Fator 1. As médias, assim como nas afirmações 7, 8 e 9 aumentam porém, para a Faixa 4 que corresponde aos respondentes com mais de 55 e menos de 65 anos, as médias caem diante das perguntas que se referem a oportunidades que o respondente teria se deixasse a organização.

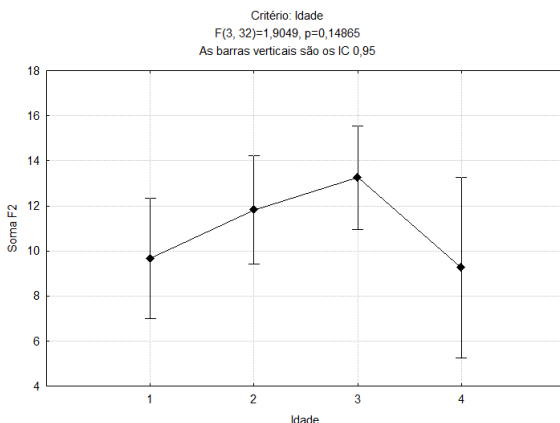
Possivelmente, os respondentes com mais idade avaliam como menores suas chances de inserção no mercado de trabalho ou, se apresentam menos dispostos a esta empreitada nesta fase da vida que coincide com atividades para a aposentadoria.

Outra possibilidade a ser considerada é a existência de relação entre idade e titulação. Atualmente o Ministério da Educação e Cultura-MEC tem exigido crescentes percentuais, nos quadros de professores universitários, de portadores de Diploma de Doutores. Seria a titulação uma possível explicação para a avaliação que os respondentes fazem no sentido de identificar se teriam mais oportunidades em outras organizações? Ou entendem que os ganhos de titulação significam uma consolidação em suas carreiras acadêmicas? Outro ponto que precisa ser considerado são as condições de desligamento e de contratação em outras universidades se estas apresentarem remuneração menor, menos possibilidades de crescimento ou mesmo planos de carreira que não sejam atrativos aos docentes.

Conforme seus resultados os trabalhadores que são graduados ou pós-graduados podem mostrar-se mais exigentes e críticos quanto às ações organizacionais (PINHO, 2009). Quanto à escolaridade, Cantarelli (2012), encontra diferenças entre os níveis médio, profissionalizante e doutorado quanto ao que ele chamou de bases avaliadas, obrigação em permanecer e escassez de alternativas. Em seu estudo com servidores de uma universidade, Costa (2011) encontra relações entre motivação, qualidade e comprometimento. De acordo com os resultados, quanto maior o grau de instrução formal dos servidores também aumentam as respostas favoráveis ao compromisso de permanência.

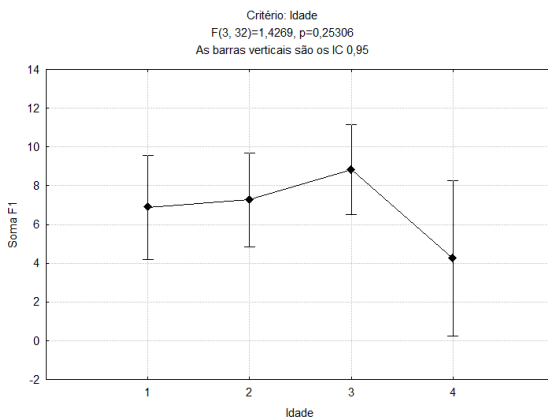
Com relação às respostas dadas pelo grupo que Não Transferiu para as afirmações relativas ao Componente Instrumental Fator 2, mais especificamente para as afirmações 10, 11 e 12, e os resultados obtidos nas diferentes faixas de idade, obteve-se como média para a faixa 1 média igual a 9,667; para faixa 2 a média foi 11,818; para faixa 3 média igual a 13,250 e para faixa 4 média igual a 9,250.

Gráfico 37 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu



Com $p = 0,148$ não são identificadas diferenças entre as faixas de idade e estas afirmações do Componente Instrumental Fator 2. Novamente, não são identificadas diferenças significativas. Faixa 1 com média 6,889; Faixa 2 com média 7,273; faixa 3 média 8,833 e para faixa 4 média de 4,250. No Gráfico 38 podem ser observados os resultados para as respostas dadas, pelo grupo que Não Transferiu, para as afirmações relativas ao Fator 1 do Componente Instrumental.

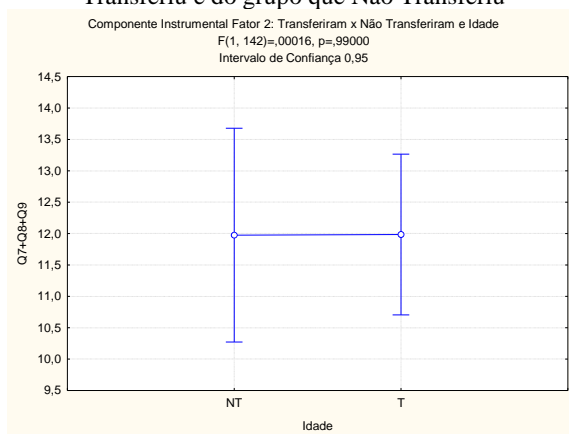
Gráfico 38 – Componente Instrumental Fator 1 e Faixas de Idade do grupo que Não Transferiu



Observa-se que com $P = 0,253$ não são identificadas diferenças entre as faixas de idade e o Componente Instrumental Fator 1. Observa-se, também, que para a Faixa 4, sendo composta por poucos respondentes, contém respostas com grande dispersão, ou seja, o grupo respondeu com tamanha amplitude que não é possível estabelecer diferenças significativas em relação a demais faixas de idade.

Quando reunidos os dois grupos e, levando-se em consideração as faixas de idade e as respostas dadas às afirmações do Componente Instrumental, obtêm-se os seguintes resultados.

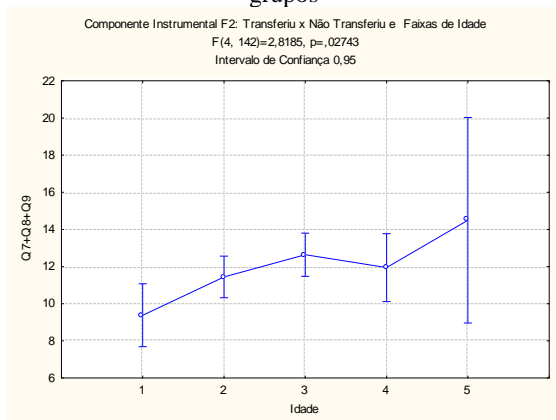
Gráfico 39 – Componente Instrumental Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu



Observa-se que não há diferenças entre os grupos que Transferiram e que Não Transferiram para as respostas dadas para as afirmações que formam o fator 2 do Componente Instrumental.

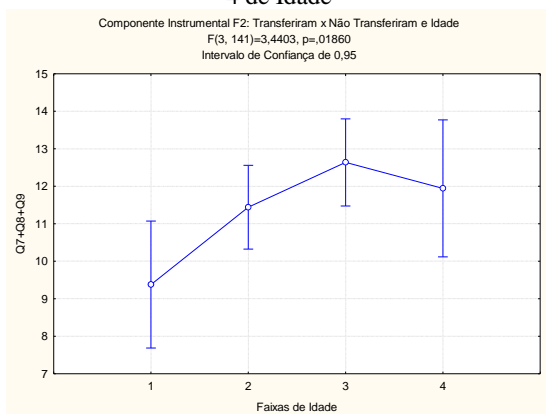
No Gráfico 40 constam os resultados obtidos para as repostas do Componente Instrumental de ambos os grupos, consideradas as faixas de idade.

Gráfico 40 – Componente Instrumental Fator 2 de faixas de Idade de ambos os grupos



Para o Componente Instrumental Fator 2 são encontradas diferenças; ao que parece o mesmo vai aumentando com a idade para depois diminuir. A retirada da faixa 5 e de sua dispersão pode ser reveladora de maiores diferenças entre as faixas como apresentado no Gráfico 41.

Gráfico 41 – Componente Instrumental Fator 2 de ambos os grupos e faixas 1 a 4 de Idade



Pode-se perceber que com a retirada da faixa 5 as diferenças ficam mais evidentes. Depois da meia idade começam a diminuir as médias das respostas para este componente. Isto difere do caso das

médias obtidas para o Componente Afetivo, as quais sempre aumentavam com o aumento das faixas de idade. Será que a partir de determinado “ponto crítico”, no qual o indivíduo avalia os prós e os contra em permanecer na organização coincida com mudanças de idade e perspectivas nas quais o sujeito já tem relativamente definida sua opção (permanecer ou sair)? Ou os que se encontram nesta faixa de idade, permaneceriam na organização porque já se apegaram afetivamente? Mathieu e Zajac (1990) identificam que, mesmo que o fator idade e o comprometimento afetivo não apresentem uma relação forte, estão relacionados. Há de se considerar também que os respondentes desta faixa possam se perceber com menor mobilidade, o que remeteria ao conceito de entrincheiramento como em Rowe, Bastos e Pinho (2011), Menezes e Bastos (2011) e Rodrigues (2009).

Tabela 15 – Componente Instrumental x Faixas de Idade

Diferença Mínima Significativa Soma (Dados NT+T)					
Idade	{1} - 9,3810	{2} - 11,446	{3} - 12,640	{4} - 11,947	
1		0,040976	0,001683	0,040154	
2	0,040976		0,119219	0,630446	
3	0,001683	0,119219		0,512415	
4	0,040154	0,630446	0,512415		

Uma possibilidade a ser considerada é de que no início de suas atividades, o docente tem muitas expectativas quanto ao trabalho, ideais e motivações quanto ao trabalho como professor. Com o passar do tempo, diante das dificuldades, ou mesmo frustrações, pode ocorrer que o sujeito reavalie seus papéis ou sua atuação na organização. Pode ser que reavalie as trocas, sejam elas objetivas e/ou subjetivas. O depoimento a seguir pode contribuir com este entendimento:

“... olha, eu faço o meu, já cansei de me preocupar...” Possível relação instrumental; faz este comentário em momento que compara seu esforço com os resultados que obtêm; sua queixa porém era em relação aos sentimentos de estar, conforme suas palavras, “falando com as paredes” e de não obter reconhecimento pelo esforço e pela dedicação.

Observa-se que não se trata de um cálculo com elementos quantificáveis como salário ou remuneração horas/aula. A docente referia-se ao reconhecimento e à verificação de resultados compatíveis com seu empenho. Ela esperava que os alunos aprendessem mais, que "... ao menos demonstrassem interesse pelo assunto, mas nem isso!"

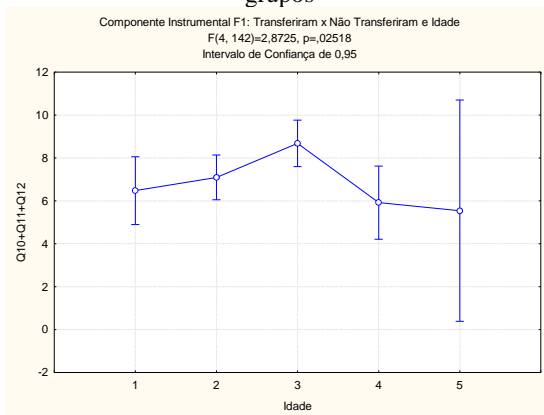
A falta de reconhecimento, principalmente por parte dos alunos, é recorrente nas falas. Isto remete à subjetividade em termos de trocas que indivíduos estabelecem no desenvolvimento de suas atividades nas organizações. Sair ou permanecer remete a aspectos subjetivos e os custos da permanência ou saída também podem ser subjetivos. Se por um lado os níveis de comprometimento aumentam com o tempo na organização, não é possível concluir que a manutenção do vínculo seja consequente do comprometimento.

Tamayo et al. (2001) identificam maior comprometimento nos indivíduos com maior tempo de empresa. Estes autores sugerem que o tempo de empresa pode influenciar o comprometimento dos indivíduos com a organização, período em que supostamente é construído um vínculo afetivo. No entanto, para os mesmos autores, o fato do trabalhador permanecer na organização por um tempo considerável talvez não se dê por seu desejo ou vontade (componente afetivo), mas sim pela necessidade (componente calculativo) e deste modo os autores não afirmam com certeza a existência de relação entre tempo na organização e comprometimento afetivo. Para Carmo (2009), não se pode afirmar com certeza que o tempo de trabalho em uma organização seja um verdadeiro antecedente do comprometimento organizacional. O que pode dar-se é justamente o contrário, isto é, a permanência prolongada seria um consequente uma vez que empregados comprometidos com a organização teriam a tendência de permanecerem mais tempo nela. Outra possibilidade é que a permanência se dê em função do entrenchamento.

Em recente estudo, Balsan (2011) investigou a influência do comprometimento e do entrenchamento organizacionais, bem como das percepções dos servidores da Universidade Federal de Santa Maria acerca do suporte organizacional à transferência de treinamento. Em seus resultados identifica que o Comprometimento Normativo e o Instrumental se relacionaram com todas as dimensões do Entrenchamento Organizacional.

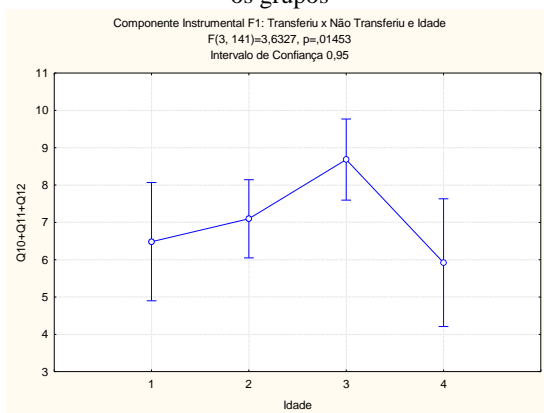
No Gráfico 42 estão apresentados os resultados para o Fator 1 do Componente Instrumental considerando ambos os grupos.

Gráfico 42 – Componente Instrumental Fator 1 e faixas de Idade de ambos os grupos



Observa-se a amplitude das respostas para a Faixa 5 e, neste caso, pode ser interessante separar as faixas 1 a 4 e observar se há diferenças entre elas como apresentado no Gráfico 43.

Gráfico 43 – Componente Instrumental Fator 1 e faixas 1 a 4 de Idade de ambos os grupos



Na faixa 3 os respondentes atribuíram elevada concordância para as afirmações relativas ao Componente Instrumental F1. As afirmações 10 e 12 são explícitas quanto à existência de alternativas quando expressam “Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse minha organização”, bem como, “Uma das poucas consequências

negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas”. Ao que parece, os respondentes desta faixa entendem que dispõem de poucas opções para mudança de organização onde trabalhar. Esta situação repete os resultados das afirmações 7, 8 e 9 que haviam sido obtidos quando os grupos foram analisados separadamente.

Tabela 16 – Componente Instrumental x Faixas de Idade

Diferença Mínima Significativa Soma (Dados NT+T)				
Idade	{1} - 6,4762	{2} - 7,0714	{3} - 8,6600	{4} - 5,8947
1		0,526844	0,023486	0,617272
2	0,526844		0,027557	0,228798
3	0,023486	0,027557		0,005857
4	0,617272	0,228798	0,005857	

Pode-se retomar os questionamentos no sentido de entender se, a partir de uma certa faixa de idade, o indivíduo já avaliou para si, suficientemente, os prós ou contras em permanecer em uma organização, se tem relativamente definida sua opção quanto à continuidade na empresa, se identifica ou não a existência de alternativas, ou ainda, considerar a possibilidade de que aqueles que se encontram nesta faixa de idade, permanecem na organização porque tem apego afetivo ou, ao longo do tempo, se apegaram afetivamente. Se estas possibilidades forem verificadas, com o passar do tempo, permaneceriam nas organizações indivíduos apegados afetivamente e indivíduos entrincheirados.

3. 2. 4 Componente Instrumental e o exercício de Outras Atividades

Quanto ao Componente Instrumental, a análise das afirmações relativas ao Fator 2 não indica diferenças. O mesmo ocorre com as afirmações 10, 11 e 12 ou Fator 1 do Componente Instrumental no qual não foram identificadas diferenças.

Gráfico 44 – Componente Instrumental Fator 2 de ambos os grupos e exercício de Outra Atividade

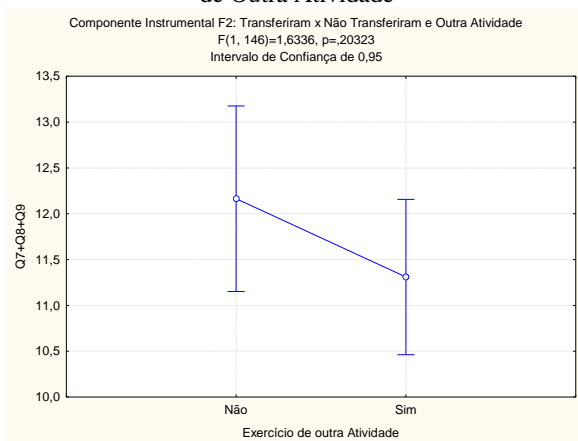
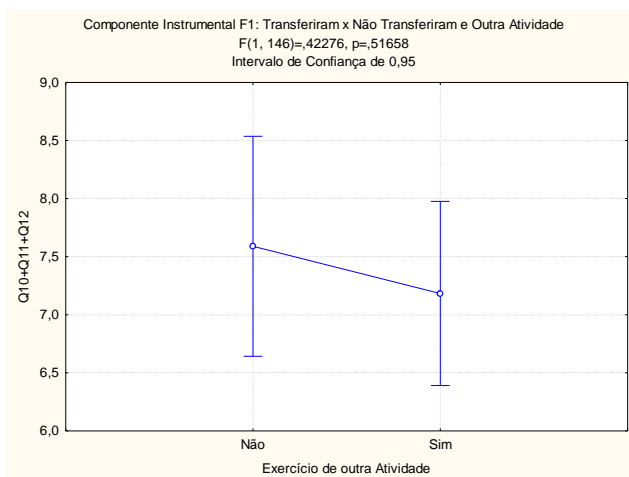


Gráfico 45 – Componente Instrumental Fator 1 ambos os grupos e exercício de Outra Atividade



Observa-se que quem não exerce outras atividades atribui respostas de valor mais elevado, com maior concordância, com as afirmações relativas ao componente instrumental em ambos os fatores.

Diante dos problemas empíricos e conceituais da base de continuação, Carson et al., (1995), em pesquisas sobre o comprometimento com a carreira, conceituam a noção de

entrincheiramento, considerando-o uma medida bastante distinta do comprometimento. Portanto, o entrincheiramento para estes autores diz respeito à opção de se manter na mesma carreira por falta de outras possibilidades, pelo sentimento de perda de seus investimentos já realizados e/ou pela percepção de um preço emocional a pagar muito alto para mudar.

Carvalho, Peixoto e Bastos (2011) identificam forte relação entre o comprometimento de continuação e o entrincheiramento organizacional, tanto quanto correlações entre os antecedentes com esses dois constructos.

Os depoimentos a seguir podem ser exemplos de situações de continuidade na organização mesmo que a permanência e situações vivenciadas sejam parcialmente satisfatórias. O primeiro é de uma professora que Não Transferiu a aprendizagem:

“... o professor está sempre sozinho; quando eles [referia-se aos alunos] querem alguma coisa e começam ‘por que não faz isso?’ ‘por que não faz aquilo?’ eu não consigo terminar uma resposta que já sou interrompida e eles vêm todos ‘em cima’ fico cercada... [pensou] são agressivos” [e ao rir exclamou]: “isso é um tipo de *booling!*”

O segundo é de um professor também do grupo que Não Transferiu. Ao que parece a não utilização do *Sapientia* não se deve a qualquer manifestação de vínculo instrumental, mas sim, seus valores como professor não estão de acordo com o uso do Ambiente Virtual na medida em que este diminui o esforço por parte dos alunos. Nota-se que há valores como profissional (ou como pessoa?) incompatíveis com o uso que tem sido dado ao sistema.

“Eu não posto mais nada no sistema [referia-se ao ambiente *Sapientia*]. Os alunos passam o tempo todo no *facebook*, no celular depois têm a ‘cara de pau’ de perguntar por que as aulas não estão no *Sapientia*? Por que não prestam atenção em aula? Quem disse que *slidessão* conteúdo? E quando eu colocava no sistema e eles nem olhavam? Se ‘tá’ lá eles nem olham, se não ‘tá’ aí reclamam! Agora eu peço que usem a biblioteca... [pensou] sei que gasta mais Xerox [fotocópias], mas se não obrigar eles não estudam”.

Em outro depoimento, um professor se refere a outras relações com os discentes:

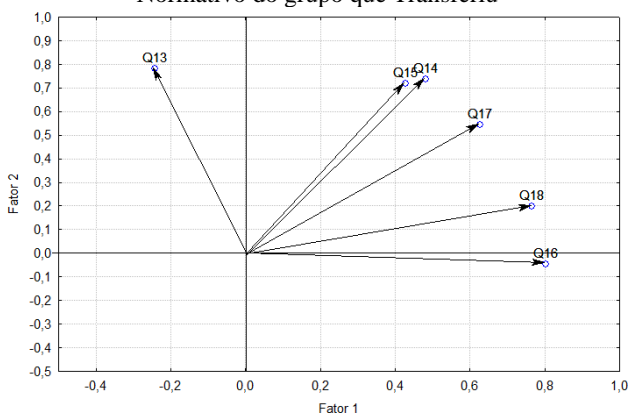
“Isso não adianta [falava do *Sapientia*], se o aluno não quer estudar ele não estuda e passa, se quer estudar, e alguns querem, então tudo ajuda. É uma ótima ferramenta, meio chata, mas com um monte de recursos, só que não é isso o que resolve o problema [...] como querem aprender algo se não estudam?”

Falas como as precedentes podem ser exemplos de problemas vivenciados entre professores e discentes tal qual os identificados no estudo de Rowe, Bastos, Pinho (2011). Estes autores apresentam exemplos de problemas profissionais dos docentes de IES privadas: o relacionamento com determinados alunos, principalmente aqueles que não estão motivados a aprender e a gestão da IES, quando apresenta uma preocupação demasiada em agradar seu “cliente”, o que resulta em limites para a autonomia do professor e por consequência do seu trabalho.

3.3 Análise exploratória Componente Normativo

Quanto às respostas fornecidas pelo grupo que Transferiu, nas afirmações relativas ao Componente Normativo, as afirmações número 13, 14 e 15 formam um Fator enquanto as afirmações 16, 17 e 18 agrupam-se em outro Fator. As afirmações 13, 14 e 15 referem-se à permanência ou saída da empresa enquanto as afirmações 16, 17 e 18 remetem a valores e deveres.

Gráfico 46 - Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Normativo do grupo que Transferiu



Observa-se que a questão 17 com sua carga fatorial fica em uma posição intermediária. Em sua redação, na forma como está redigido o texto desta questão, é possível identificar termos relativos às emoções, mas ao mesmo tempo menciona permanecer ou deixar a organização.

Tabela 17 – Fatores do Componente Normativo grupo que Transferiu

Questão	Fator 1	Fator 2
Q13	-0,241787	0,781630
Q14	0,482804	0,736500
Q15	0,427153	0,717561
Q16	0,803508	-0,045181
Q17	0,626529	0,544196
Q18	0,766207	0,198443
Var. Expl.	2,099257	2,005841
% Var.	34,988	33,431

Quanto ao grupo que Não Transferiu, a análise fatorial das afirmações relativas ao Componente Normativo leva à formação de dois fatores compostos por grupos de afirmações diferentes do que foi obtido com o grupo de respondentes que Transferiu.

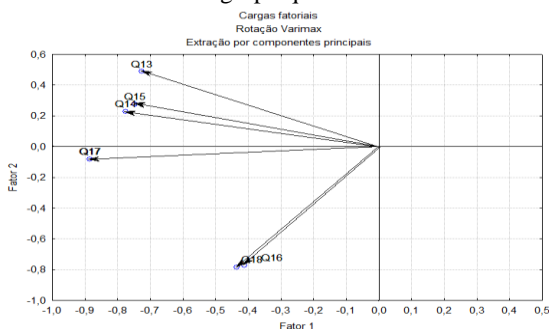
O Fator 1 ficou composto pelas afirmações 13, 14, 15 e 17, ao passo que o Fator 2 ficou composto pelas afirmações 16 e 18. A questão 17, quando da análise do grupo que Transferiu, havia ficado em posição intermediária entre os fatores. Neste grupo formado pelos professores que Não Transferiram, a questão 17 tem maior correlação com as afirmações 13, 14 e 15.

Tabela 18 – Fatores do Componente Normativo grupo que Não Transferiu

	Fator 1	Fator 2
Q13	0,862255	-0,140813
Q14	0,798885	0,117798
Q15	0,793486	0,062163
Q16	0,050553	0,875357
Q17	0,769036	0,443827
Q18	0,068749	0,895141
Var. Expl.	2,610020	1,802078
% Var.	0,435003	0,300346

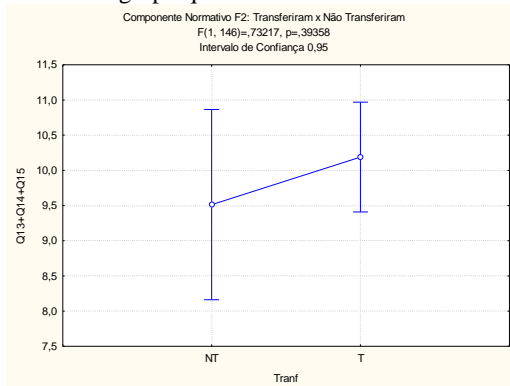
Ressalva-se, nesse caso, que a questão 17 também está redigida em forma negativa “Eu não deixaria minha organização porque tenho obrigação moral com as pessoas daqui”. Supõe-se que, do mesmo modo que outras afirmações negativas, esta poderia ter tido seu sentido menos compreendido pelos respondentes. Pode-se considerar também que esta é uma questão em posição próxima ao final do instrumento de coleta; considerando casos em que as pessoas nem sempre prestam a devida atenção, por exemplo, em contratos que envolvem dinheiro, menor concentração, no caso de um questionário que está sendo respondido a pedido de um colega, pode ser algo esperado. No Gráfico 47 pode ser observada a distribuição das afirmações para cada fator formado.

Gráfico 47 – Fatores formados pelas afirmações relativas ao Componente Normativo do grupo que Não Transferiu



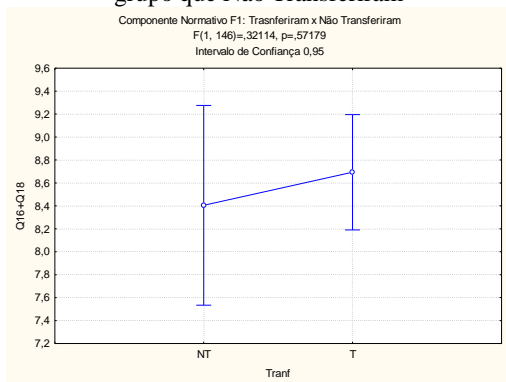
As afirmações 16 e 18 formam o Fator 1 enquanto as afirmações 13, 14, 15 e 17 compõem o Fator 2.

Gráfico 48 – Componente Normativo Fator 2 do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiram



Embora não haja diferenças significativas observa-se que o grupo que Transferiu apresenta respostas mais coesas e de valores ligeiramente maiores que o grupo que Não Transferiu.

Gráfico 49 – Componente Normativo Fator 1 do grupo que Transferiram e do grupo que Não Transferiram



Como se pode observar, não há diferenças significativas quanto às respostas relativas ao componente normativo.

A existência do componente normativo como parte do comprometimento tem sido identificada em outros estudos. Rosa e Furian (2011) constatam que 42,3% dos docentes entrevistados concordam que a universidade merece sua fidelidade. Mesmo cientes de que poderiam ter vantagem não estavam certos em deixar a universidade, o que pode ser percebido através do sentimento de culpa, caso venha a ocorrer esta mudança de emprego.

Campos (2011), também identifica a valorização do comprometimento normativo através da qual observou uma maior valorização da base Obrigação pelo Desempenho. No entendimento de Wiener (1982), estas pressões normativas são, de modo geral, provenientes da cultura organizacional por meio da qual a organização impõe ações e comportamentos aos indivíduos, a fim de envolvê-los em seus ideais.

Os valores podem atuar favoravelmente aos objetivos organizacionais embora nem sempre os resultados sejam os esperados pelos gestores. O depoimento a seguir pode ser exemplo de um caso em que a docente empenha-se a favor da aprendizagem de seus alunos. Ela

justifica sua ação e, no entanto, trata-se de professora que não transferiu a aprendizagem do treinamento para suas práticas de trabalho.

“Eles sabem de tudo superficialmente, quer dizer, dizem que sabem... mas, se alguém perguntar ‘o que é?’ sobre qualquer coisa eles olham como se nunca tivessem visto aquilo. Gente, eu acabei de explicar isso, onde vocês estavam?” [parecia estar revivendo o momento a que se referia e, ao que parece, trata-se de algo recorrente]. “Eu me aproximo de cada um deles, tento ver o que não entenderam e oriento, escrevo. Sou da opinião que o professor tem esse papel, é esse contato, esse compromisso diante do outro que pode fazer alguma diferença, esse lado humano. Nosso mundo já esta desumano demais”.

3.3.1 Componente Normativo e Gênero

Do mesmo modo que para os componentes afetivo e instrumental, a comparação entre as médias de homens e mulheres quanto aos resultados das afirmações agrupadas no Fator 2 (afirmações 13, 14 e 15) não permitiu que fossem identificadas diferenças significativas entre Homens e Mulheres do grupo que Transferiu no que se refere ao Componente Normativo do Comprometimento.

Tabela 19 - Componente Normativo Fator 2 dos Homens e Mulheres do grupo que Transferiu

	Média M	Média F	valor - t	gl	p
Soma F2	10,18644	10,19231	-0,007160	109	0,994301

A leitura da tabela permite verificar que a média dos Homens foi 10,186, enquanto a média das Mulheres foi 10,192. Para o Fator 1 formado pelas afirmações 16, 17 e 18, também não foram identificadas diferenças entre Homens e Mulheres como pode ser observado na Tabela 17.

Tabela 20 - Componente Normativo Fator 1 para Homens e Mulheres do grupo que Transferiu

	Média M	Média F	valor - t	gl	p
Soma F1	11,94915	12,94231	-1,32694	109	0,187301

Para o grupo que Não Transferiu o Fator 2 foi composto pelas afirmações 13, 14, 15 e 17. A comparação das médias permite identificar que não há diferenças entre os gêneros. Homens apresentam média igual a 13,421 e Mulheres apresentam média igual a 12,778.

Tabela 21 – Componente Normativo Fator 2 de Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu

	Média F	Media M	Valor t	gl	p
Soma F1	12,77778	13,42105	-0,371931	35	0,712186

Para as afirmações 16 e 18 também se procedeu com a comparação das médias. Neste caso as médias foram 7,632 e 9,222 para Homens e Mulheres, respectivamente. Se aplicadas à análise de confiança ao nível de 10%, ou 90% de confiabilidade, seriam encontradas diferenças pois o P está igual a 0,0844.

Tabela 22 - Componente Normativo Fator 1 dos Homens e Mulheres do grupo que Não Transferiu

	Média F	Media M	Valor t	gl	p
Soma F2	9,222222	7,631579	1,775920	35	0,084441

Optou-se por não fazer esta análise a 10% de significância em razão de que até o momento não foram identificadas diferenças de gênero com os demais fatores em um padrão de 5% de significância.

Nos Gráficos 50 e 51 constam os resultados para este fator quando considerados os dois grupos conjuntamente.

Gráfico 50 – Componente Normativo Fator 2 e sexo do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu

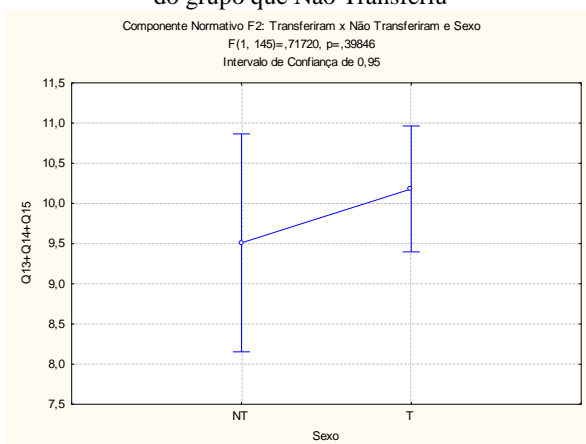
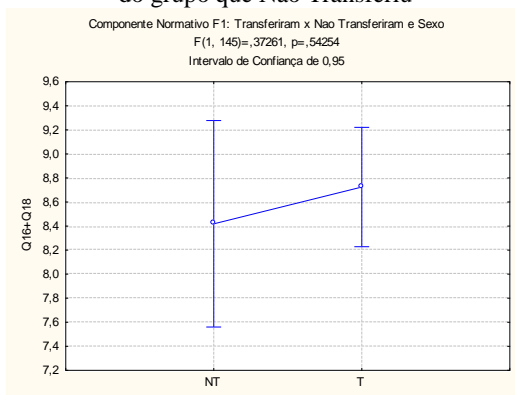
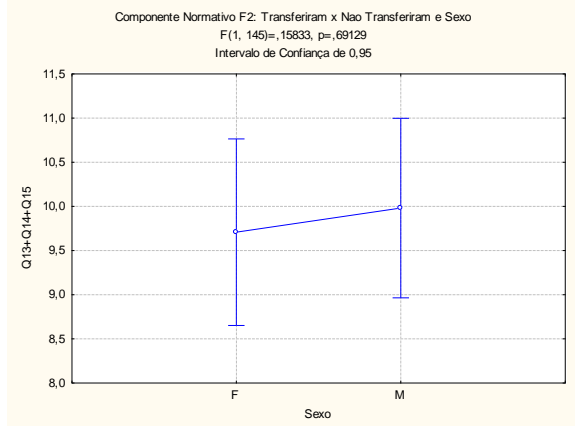


Gráfico 51- Componente Normativo Fator 1 e sexo do grupo que Transferiu e do grupo que Não Transferiu



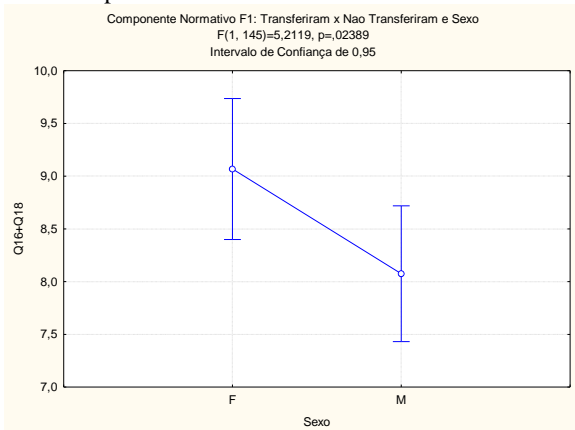
Ao analisar ambos os fatores do Componente Normativo nos Gráficos 50 e 51, embora não sejam encontradas diferenças entre os grupos que Transferiram e Não Transferiram, nota-se que este componente, o normativo, sempre é ligeiramente mais elevado no grupo que Transferiu.

Gráfico 52- Componente Normativo Fator 2e Sexo de ambos os grupos



A existência de semelhanças para os resultados de professores e professoras encontra similaridade com outros estudos. Campos (2011), em seu estudo com professores da rede municipal, não encontra diferenças significativas em relação às bases do comprometimento organizacional para as variáveis gênero, idade e tempo de cargo.

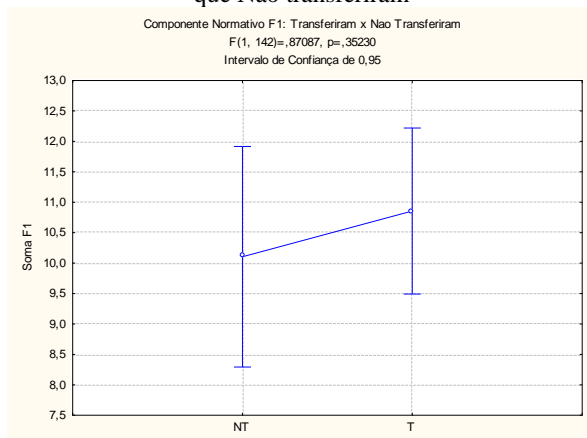
Gráfico 53 - Componente Normativo Fator 1 e Sexo de ambos os grupos



Enquanto no Fator 2 os homens apresentaram média mais elevada, no Fator 1 foram as mulheres que obtiveram maior média. De acordo com os resultados, o entendimento de que “Esta organização

merece minha lealdade” e “Eu devo muito à minha organização” tem maior concordância por parte das mulheres. De sua parte, os homens parecem concordar mais com as afirmações de que “Mesmo que fosse vantagem [...] não seria certo deixar minha organização” e que “... se sentiria culpado se deixasse minha organização agora”.

Gráfico 54 - Componente Normativo Fator 1 do grupo que Transferiu e do grupo que Não transferiram



O depoimento a seguir foi recebido de um professor que manifesta seu cuidado em relação ao seu papel como docente e a importância, valor, do seu trabalho.

“A ferramenta em si é boa, mas, se ela não agrega nada além da aula então qual é a vantagem? [...] É como dois medicamentos: se forem prescritos de modo que a ação de um potencialize a ação do outro, então há ganhos para o paciente mas, se o efeito é o mesmo de um ou outro [dava a entender que o ambiente *Sapientia* não atendia ao alcance dos seus objetivos de aprendizagem] por que usar os dois? Eu trabalho aqui, até gosto e é importante para meu reconhecimento profissional, mas somente farei [usar o sistema] se for necessário e se eu entender que contribui com a formação; estamos lidando com vidas”.

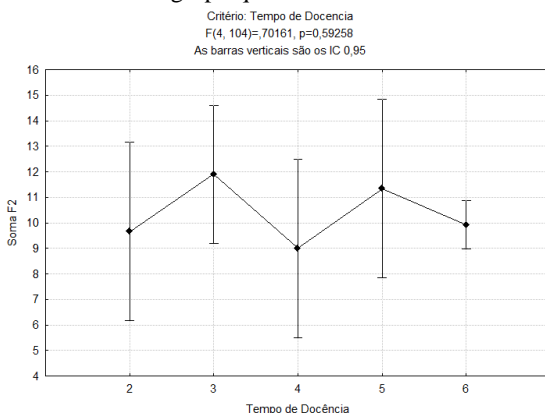
Trata-se de professor que não transferiu. Em suas palavras parece avaliar o que é correto e apropriado fazer como professor. Também mostra ter uma visão questionadora da efetividade do

Ambiente *Sapientia* e, principalmente, está atento aos seus valores quanto a suas obrigações (como cidadão?) para além dos resultados mais imediatos do seu trabalho quando diz “estamos lidando com vidas”.

3.3.2 Componente Normativo e Tempo de Docência

Ao comparar as médias das respostas dadas para as afirmações relativas ao Componente Normativo, mais especificamente as afirmações de número 13, 14 e 15 ou Fator 2, as médias mostram-se oscilantes em faixas bastante próximas, ou seja, apresentam semelhanças de modo que não há diferenças válidas.

Gráfico 55 - Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Transferiu



No entanto, para o grupo que Não Transferiu, quanto ao Componente Normativo Fator 2, representado pelas afirmações 16 e 18, são encontradas diferenças significativas para o Tempo de Docência entre as faixas dois e seis.

Gráfico 56 – Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

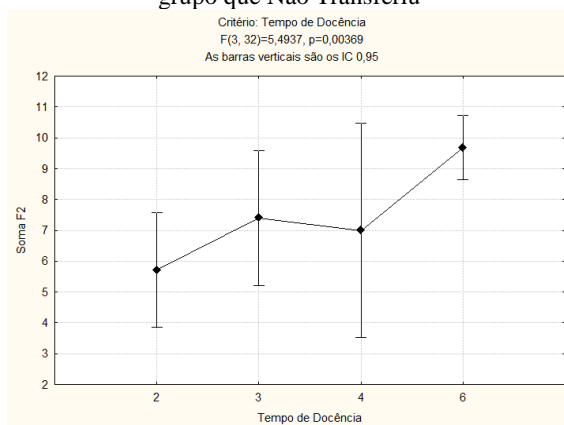


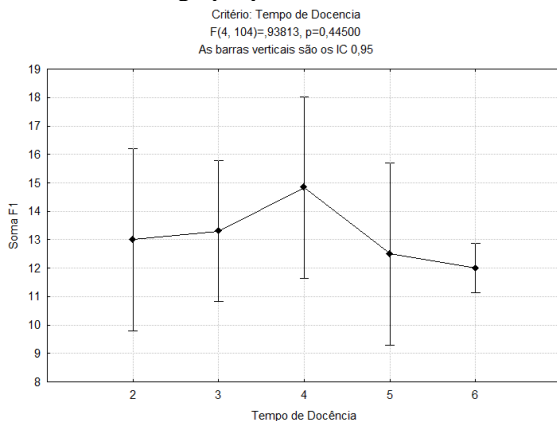
Tabela 23 – Componente Normativo Fator 2 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu

Tempo de Docência	2	3	4	6
2	5,714	7,400	7,000	9,682
3		0,240468	0,510057	0,000615
4			0,843814	0,064674
				0,141217

Ao que parece, os docentes que exercem há mais tempo estas atividades têm em si pressões normativas para manterem-se na organização e, no entanto, trata-se do grupo que Não Transferiu.

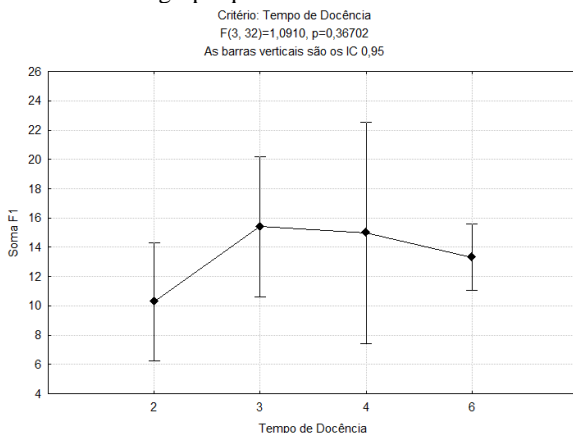
Para as afirmações 16, 17 e 18, que compõem o Fator 1 do Componente Normativo, também não foram encontradas diferenças. No entanto, a faixa entre 6 e 8 contém valores mais elevados às afirmações deste Fator. De todo modo, estatisticamente, as diferenças não são significativas.

Gráfico 57 - Componente Normativo Fator 1 e faixas de Tempo de docência do grupo que Transferiu



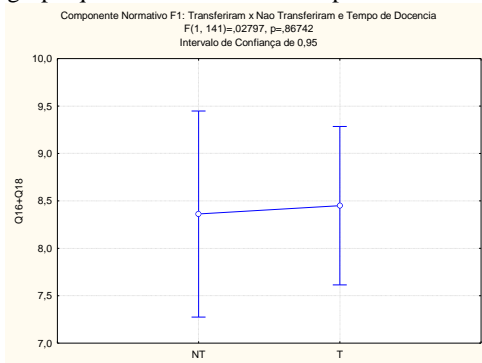
Os resultados mostram-se semelhantes para o grupo que Não Transferiu, quando analisado o Componente Normativo Fator 1 e as faixas de Tempo de Docência.

Gráfico 58 – Componente Normativo Fator 1 e faixas de Tempo de Docência do grupo que Não Transferiu



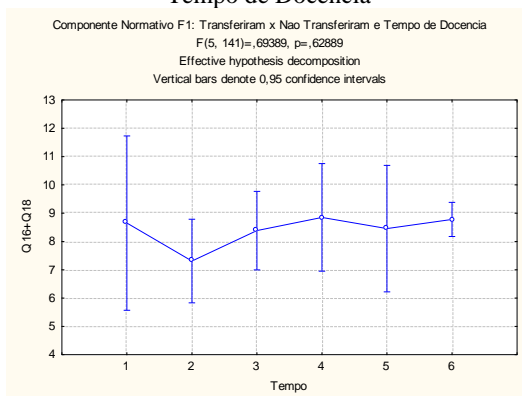
As médias das faixas foram 10,28571 para faixa 2; 15,40000 para faixa 3; 15,00000 para faixa 4 e 13,31818 para faixa 6.

Gráfico 59 - Componente Normativo Fator 1 do grupo que Transferiu e do grupo que Não transferiu e Tempo de Docência



Este componente parece ter a mesma influência nos dois grupos. Estes resultados reforçam o entendimento de que o Componente Afetivo se constitua na principal base relacionada com os consequentes esperados para o comprometimento, bem como com a Transferência de Aprendizagem.

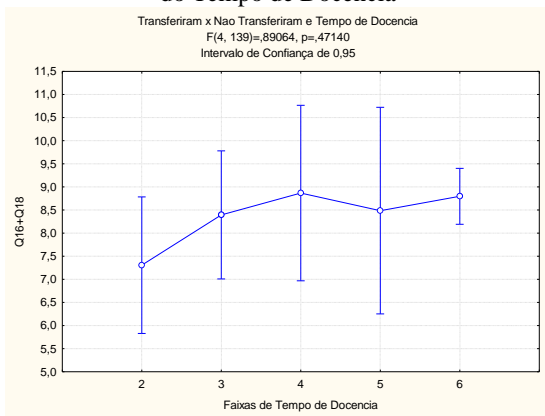
Gráfico 60 - Componente Normativo Fator 1 de ambos os grupos e faixas de Tempo de Docência



Observa-se a amplitude de respostas dos docentes da faixa 1, intervalo de respostas mais amplo que qualquer uma das demais faixas de Tempo de Docência. A fim de verificar se poderiam ser identificadas diferenças entre as demais faixas, exceto a primeira, optou-se por testar,

novamente, os resultados sem levar em conta suas respostas. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 61.

Gráfico 61 - Componente Normativo Fator 1 de ambos os grupos e faixas 2 a 6 do Tempo de Docência



Como pode ser observado não são identificadas diferenças entre as faixas de tempo de docência para o Fator 1 do Componente Normativo.

Quanto ao componente Normativo, embora não haja diferenças significativas entre o grupo que Transferiu e o grupo que Não transferiu, as médias do primeiro são ligeiramente maiores e de intervalo menor, o que pode sugerir uma maior coesão entre as respostas e uma adesão maior aos valores e normas da organização, bem como ao sentimento de dever e obrigação. O grupo que Transferiu apresenta como diferença significativa, o predomínio do componente afetivo e uma pequena diferença na base normativa. Cabe destacar que a principal diferença entre estes componentes está no fato do primeiro ser de caráter voluntário, enquanto que o segundo remete a um significado de obrigação.

Para Campos (2011) a maior valorização do que ele estabeleceu como “Obrigação em Permanecer” está com os professores que trabalham na escola por um período inferior à média geral, com aqueles que possuem cargos de gerência e que acreditam que o correto é permanecer na escola. A noção de que têm o dever de agir em conformidade com o que entendem ser a “forma correta”, como característica do componente normativo do comprometimento, encontra respaldo nos estudos de Meyer e Allen (1991) e Meyer, Allen e Smith

(1993). Quanto ao cargo, os que exercem atividades de gestão também entendem como correto sua permanência com semelhança aos resultados obtidos por Kanan (2008). Também para Bastos e Menezes (2010), a internalização de normas e valores organizacionais e o vínculo afetivo demonstram possuir a maior relação com o desejo de permanecer na organização.

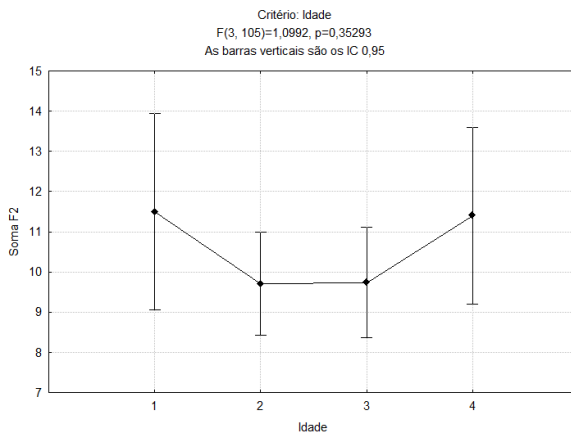
Por sua vez Rowe, Bastos e Pinho (2011), ao identificarem níveis de entrincheiramento moderadamente positivos, entendem que o maior peso no escore geral de entrincheiramento vem dos “custos emocionais” que, uma vez mais, demonstra que a sensação de se entrincheirar ocorre devido ao apego emocional à atividade docente. Portanto, só a existência de um vínculo afetivo pode justificar o mais elevado custo emocional com a saída da carreira. Este entendimento remete a possível aproximação conceitual entre os componentes afetivo e normativo.

A aplicação do modelo de três componentes tem encontrado situações que remetem à necessidade de revisão do conceito. Têm sido encontradas diferenças nas correlações entre os componentes do comprometimento, particularmente entre comprometimento afetivo e normativo. A relação entre as duas formas de comprometimento tem maior repercussão nos estudos realizados fora da América do Norte. Isto pode sugerir que a construção destes comprometimentos está mais relacionada com outras culturas ou, que sobreposições nos conceitos se devam às dificuldades de tradução. Lee et al.(2001) observaram que quando as escalas foram traduzidas para o coreano, usando processos padrões de tradução, embora a escala possa ser utilizada em culturas fora do ocidente, houve necessidade de ajustes na estrutura de três componentes tipicamente mencionada em estudos na América do Norte.

3.3.3 Componente Normativo e faixas de Idade

A análise do Componente Normativo, quanto ao Fator 2 composto pelas afirmações 13, 14 e 15, não permitiu que fossem identificadas diferenças significativas. Em outras palavras o Componente Normativo parece não variar em respondentes de faixas etárias diferentes no grupo de respondentes que Transferiu.

Gráfico 62 – Componente Normativo Fator 2 e faixas de Idade do grupo que Transferiu

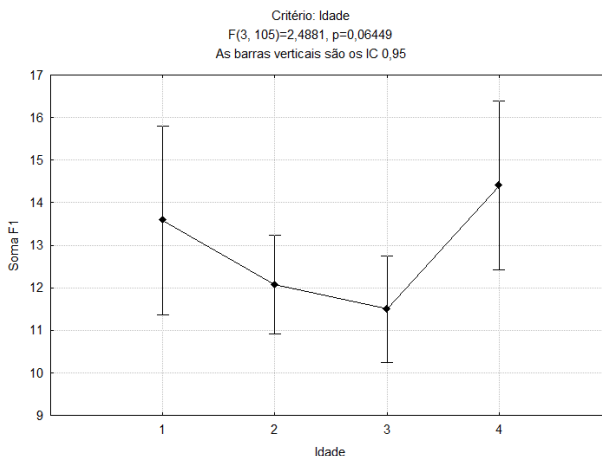


Pode-se verificar que há dispersão grande de respostas nas faixas 1 e 4, com possibilidades de respostas bastante distintas nessas mesmas faixas, de modo que os grupos não apresentam diferenças significativas entre si.

Aparentemente, os respondentes da Faixa 1 e Faixa 4 se sentem mais obrigados a permanecer na Organização, teriam uma obrigação moral para assim permanecer. Pode-se questionar que, no caso dos primeiros, os mais jovens e iniciantes assim se apresentam por terem tido oportunidade de trabalho na universidade e, os respondentes da Faixa 4, em razão do longo tempo em que estão na organização. Dependendo de diversos fatores como titulação, prazo para aposentadoria, disposição para mudanças ou não, a permanência na universidade deste estudo, pode estar relacionada com o entendimento, por parte dos docentes, de que precisam ou, entendem que assim é o correto.

No Gráfico 63 estão apresentados os resultados obtidos para o Fator 1 do componente normativo e as diferentes faixas de idade do grupo que Transferiu.

Gráfico 63 – Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Transferiu



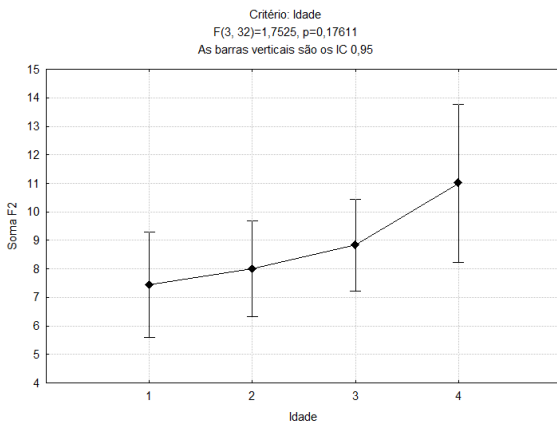
As médias respectivas de cada faixa foram: faixa 1 com média igual a 13,583; faixa 2 com média igual a 12,068; faixa 3 com média igual a 11,500 e por ultimo a faixa 4 com média igual a 14,400. Para o Componente Normativo nos resultados pertinentes ao Fator 1, composto pelas afirmações 16, 17 e 18, se aplicada análise *a posteriori*, com 10% de significância então, neste caso, são encontrados diferenças significativas.

Observa-se que as Faixas 2 e 3 se diferenciam da Faixa 4. Pode-se levantar a possibilidade de que com o aumento de tempo na organização também aumenta a adesão aos valores da mesma e entende-se que há uma obrigação moral de permanecer nela ou, por outro ponto de vista, os que acederam mais tarde à organização entendem que têm obrigação moral de permanecer nela e por isso teriam transferido o treinamento?

O tempo na organização pode alterar o comprometimento. Lawler e Yoon (1998) consideram que, embora muitas relações de troca apresentem uma base instrumental, repetidas trocas contribuem para a construção de valores expressivos entre as partes.

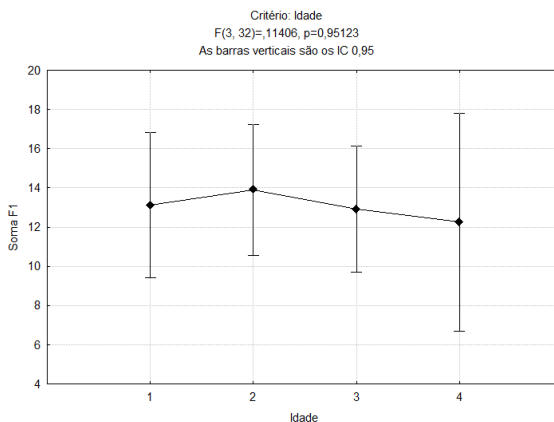
Quanto ao Componente Normativo do grupo que Não Transferiu, os resultados obtidos para as respostas para o Fator 2, composto pelas afirmações 16 e 18, podem ser observadas no Gráfico 64. Para as afirmações 16 e 18 encontrou-se as seguintes médias: Para a faixa 1 média de 7,444; para faixa 2 média igual a 8,000; faixa 3 média 8,833 e para faixa 4, média 11,000.

Gráfico 64 – Componente Normativo Fator 2 e Faixas de Idade do grupo que Não Transferiu



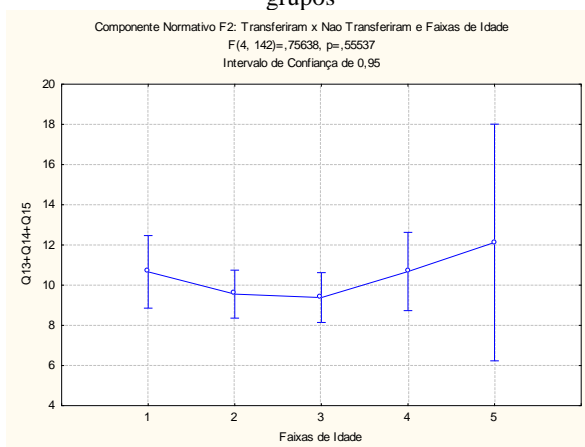
Quanto às respostas obtidas para as afirmações 13, 14, 15 e 17, neste caso o Fator 1, encontrou-se um grupo com respostas mais semelhantes como pode ser observado. Para Faixa 1 média igual a 13,111; faixa 2 média de 13,909; faixa 3 média 12,917 e para a faixa 4 média de 12,250. No entanto, para a Faixa 4, observa-se uma amplitude de respostas. Neste caso as respostas dadas para estas afirmativas, relativas ao Componente Normativo, tiveram respostas com valores mais distintos entre si. Pode-se considerar como uma possível explicação que, embora conforme aumentam as faixas de idade não sendo obtidas respostas com concordância maior para as afirmações do Componente Normativo, pode ser que a dispersão de respostas revele que existam diferentes entendimentos quanto ao “sentimento de obrigação em permanecer”, sentir que “não seria certo deixar a organização” e que se sentiria “culpado se deixasse minha organização”. Essa possibilidade remete à heterogeneidade de possíveis níveis do componente normativo no grupo de respondentes em faixas de idade mais elevadas.

Gráfico 65– Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade do grupo que Não Transferiu



Observa-se que para a faixa 4 foram atribuídas as respostas com maior amplitude e no entanto, todas as médias estão em uma mesma faixa de intervalos, ou seja, não há diferenças entre elas.

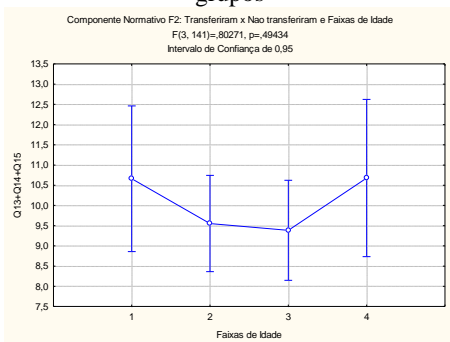
Gráfico 66 - Componente Normativo Fator 2 e faixas de Idade de ambos os grupos



Como pode ser observado não são identificadas diferenças nas repostas para o Fator 2 do componente normativo mas, destaca-se a amplitude de repostas para os respondentes da faixa 5 que apresentou resultados em um intervalo maior que qualquer uma das demais faixas.

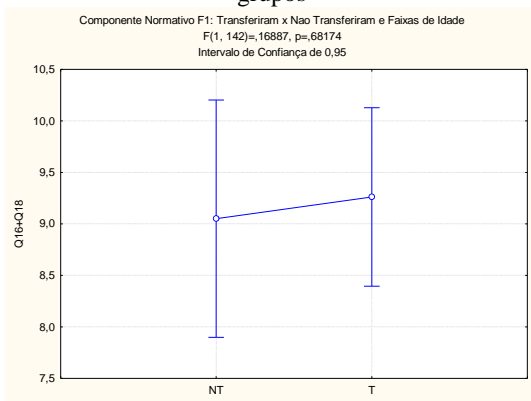
A verificação se haveria ou não, diferenças significativas para as demais faixas se fosse excluída a faixa cinco, pode ser observada no Gráfico 67.

Gráfico 67 - Componente Normativo Fator 2 e faixas de Idade 1 a 4 de ambos os grupos



Mesmo com a retirada da quinta faixa de idade com sua amplitude de respostas permanecem sem diferenças significativas as respostas dadas para as afirmações relativas a este fator.

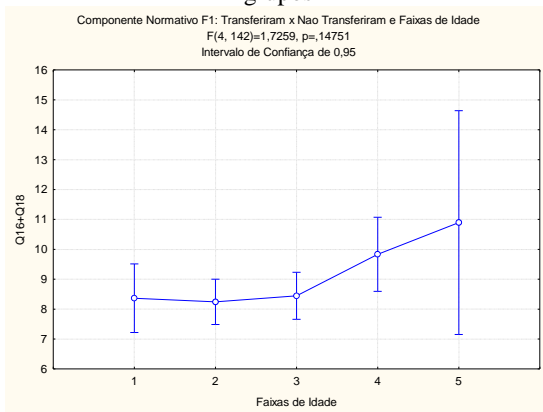
Gráfico 68 - Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade de ambos os grupos



O Grupo que transferiu apresenta média ligeiramente maior para este fator embora esta diferença em relação ao grupo que Não Transferiu não apresente diferenças.

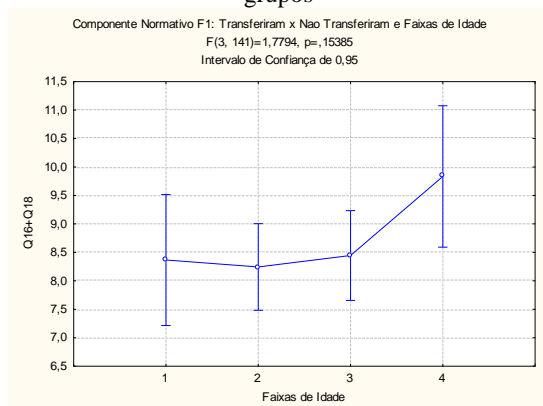
Quando considerados os dois grupos, os que Transferiram e os que Não Transferiram, também não são encontradas diferenças para as respostas relativas ao Fator 1 nas diferentes faixas de idade como pode ser observado no Gráfico 69.

Gráfico 69 - Componente Normativo Fator 1 e faixas de Idade de ambos os grupos



A amplitude de respostas para a faixa 5 remete à possibilidade de que, se esta for retirada, poderiam ser encontradas diferenças entre as demais faixas. A verificação desta possibilidade pode ser feita com os resultados apresentados no Gráfico 70.

Gráfico 70 - Componente Normativo Fator 1 e faixas 1 a 4 de Idade de ambos os grupos



Como pode ser observado, permanecem sem diferenças significativas as médias das respostas dadas para as afirmações relativas ao Fator 1 do Componente Normativo quando considerados ambos os grupos de professores.

3.3.4 Exercem outras atividades

Ao analisar as respostas dadas para as afirmações relativas ao Componente Normativo de ambos os grupos, também não foram encontradas diferenças. Pode-se observar que as médias para as afirmações 13, 14, 15 e 17, relativas ao Fator 2, foram ligeiramente maiores que para as afirmações 16 e 18 relativas ao Fator 1.

Gráfico 71 - Componente Normativo Fator 2 e exercício de outra Atividade de ambos os grupos

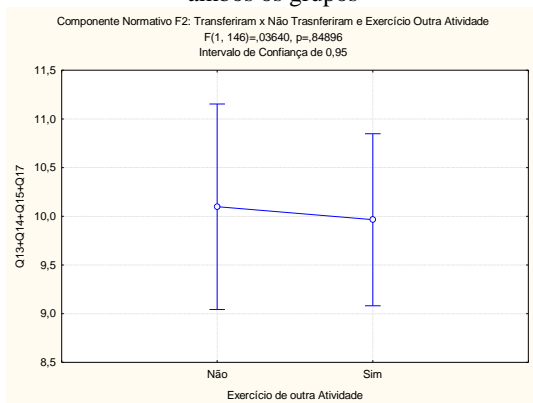
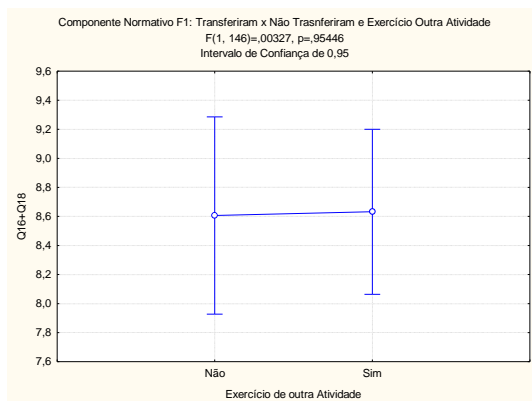


Gráfico 72 - Componente Normativo Fator 1 de ambos os grupos e exercício de outra Atividade



Ao observar os gráficos percebe-se o quanto é sutil a diferença entre as respostas dos dois grupos, daqueles que exercem e daqueles que não exercem outras atividades. Quanto ao Fator 1, aqueles que exercem outra atividade responderam de modo a terem a média do Componente Normativo minimamente maior do que aqueles que exercem somente a docência. Espera-se que em suas respostas não estivessem se referindo a sua “outra” atividade, pois os termos no instrumento são “empresa” e “organização”. Deve-se também considerar que as afirmações relativas ao Componente Normativo eram as últimas do instrumento e poderiam os respondentes já estarem cansados de responder; outra possibilidade seria que tivessem esquecido a instrução na qual estabelecia-se que a empresa ou organização a que se referiam, ao responder o questionário, era a universidade.

Conforme os resultados, não foram encontradas diferenças significativas para o componente normativo dos grupos estudados. No entanto, há de se considerar que este componente tem sua relação identificada com outros consequentes em outros estudos como Traldi e Demo (2012), para quem o único componente a contribuir para explicar a satisfação com o trabalho foi o comprometimento organizacional normativo do grupo por eles estudado.

Rosa e Furian (2011), com base no modelo de Meyer e Allen (1997), estudaram as dimensões do comprometimento dos professores dos cursos de administração das universidades do Rio Grande do Sul. Ao analisarem as relações entre comprometimento e a percepção

individual de desempenho identificaram a existência de dependência entre o comprometimento normativo e o desempenho individual ressaltando, no entanto, que esta relação mostrou-se fraca. Pode-se observar a existência de outros fatores a influenciar o desempenho de professores como no estudo de Campos (2011), para quem, ao analisar a categoria obrigação pelo desempenho, identifica que esta é mais valorizada por professores que possuem carga horária menor, atuam em turmas com menos alunos, com média menor de atividades extra classe que o grupo pesquisado, que ocupam cargos de gestão e atuam em escolas de ensino infantil.

Em seu estudo que comparou IES públicas e privadas, Rowe (2008) encontra diferenças: nas IES públicas, quanto mais o docente planeja sua carreira (dimensão do comprometimento com a carreira), maior é o seu esforço instrucional; nas IES privadas ocorre o inverso com a dimensão esforço instrucional, denominada docente encorajador, de modo que quanto mais este docente planeja sua carreira, menor é seu esforço instrucional. Em ambos os grupos estudados, a dimensão obrigação pelo desempenho é a dimensão que influencia todas as dimensões do esforço instrucional. Em outras palavras, o que mais explica o esforço instrucional dos professores é a obrigação que eles sentem em desempenhar bem suas funções, esforçando-se para que a IES obtenha os melhores resultados possíveis.

Esta aproximação entre componente normativo e obrigações percebidas por parte do indivíduo pode ser respaldada se considerados o entendimento de Wiener (1982), para quem a obrigação pelo desempenho é composta por variáveis que refletem o sentimento de possuir obrigação em desempenhar-se favoravelmente aos objetivos da organização. Nesta forma de entendimento, o comprometimento é visto como um conjunto de pressões normativas internalizadas pelos indivíduos para que estes venham a agir em concordância com os objetivos, metas e interesses organizacionais (CAMPOS, 2011).

Para Costa (2010), o esforço extra ou sacrifício adicional é característica de um comprometimento com a organização, enquanto a intenção de melhor desempenho e produtividade é característica de um comprometimento com a carreira. Pode-se identificar, nestes resultados, a avaliação dos diferentes consequentes do comprometimento em relação aos focos organização e carreira. Esses resultados diferem em parte de Rowe (2008), para quem, o comprometimento organizacional influencia mais o desempenho do docente do que os vínculos com a carreira.

Há de se considerar o elevado grau de instrução do grupo estudado nesta tese uma vez que, nessa universidade, mais de 70 % dos docentes tem titulação de Mestres e Doutores. O nível de escolaridade poderia influenciar o comprometimento? Enes Domingues (2010) identificou que os profissionais que têm habilitações acadêmicas mais elevadas, apresentam maiores níveis de comprometimento calculativo e normativo, ainda que não tenham sido identificadas diferenças estatisticamente significativas.

Embora o estudo de Campos (2011) se refira a professores do ensino fundamental, e, portanto, com diferenças e semelhanças em relação aos professores desta tese, ela identifica que o resultado final do trabalho docente, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, o sentimento de obrigação pelo seu desempenho pode indicar o sentimento de que possuem responsabilidades para além de seu campo de ação no que se refere aos resultados obtidos por seus alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre os diferentes componentes do comprometimento e seus consequentes são explorados por Carvalho et al., (2011), Enes Domingues (2010), Januário (2009), Luchak e Gellatly (2007), Chang Jr. et al., (2007), Harris e Cameron (2005), Medeiros e Albuquerque (2005), Sanches et al., (2004), Medeiros, (1997), Mathieu e Zajac (1990). O comprometimento afetivo e também o normativo, embora de forma menos intensa, podem reduzir as pretensões do trabalhador em desligar-se da organização, podem também diminuir abandonos efetivos e reduzir os índices de absentismo. Também favorecem mais situações que são consideradas como cidadania organizacional e desempenho superior. Quanto ao empenho destes indivíduos, existem, ainda, as relações de pertencimento, auto conceito e auto eficácia. Assim, os trabalhadores que se identificam com a organização tendem a se tornarem mais empenhados, entretanto, as várias formas do comprometimento estão relacionadas com específicos efeitos. Neste sentido, enquanto o comprometimento afetivo está relacionado com a vontade de se perceber como membro do grupo e relacionado ao menor desejo de se desvincular da organização, o comprometimento instrumental está negativamente relacionado com autoconceito e percepção de auto eficácia (HARRIS e CAMERON, 2005).

Diante de estudos que remetem à relação positiva entre o comprometimento afetivo e comportamentos desejáveis nas organizações e, de modo distinto, associam o comprometimento instrumental com consequentes nem sempre bem vindos por parte dos gestores, há de se considerar o que é entendido por comprometimento. Menezes e Bastos (2011) concluem que a dimensão instrumental não faz parte do comprometimento organizacional sendo este um construto unidimensional formado somente pela dimensão afetiva.

Resultados como os de Menezes e Bastos (2011) encontram respaldo em estudos anteriores como, por exemplo, em Mowday, Porter e Steers (1982). Estes pesquisadores identificam dez diferentes definições do constructo e constataram diferenças entre elas. Isto pode demonstrar a falta de consistência conceitual nas elaborações teóricas do comprometimento. Assim, os referidos autores elaboraram o conceito atitudinal/afetivo do constructo como elemento central do comprometimento, sendo este a identificação do trabalhador com os objetivos da empresa, disposição para realizar empenho extra, além de desejar nela permanecer (CARVALHO et al., 2011). Neste entendimento, desejar permanecer está associado à vontade e não à

obrigatoriedade ou necessidade de permanecer na empresa o que remeteria aos comprometimentos normativo e instrumental.

Comportamentos desejáveis não são facilmente associados ao comprometimento instrumental. Assim, infere-se que os indivíduos invistam mais esforços para alcançar seus objetivos e resultados quando desejam fazer parte da organização e, ao mesmo tempo, quando se identificam com os valores e objetivos dela. Ao contrário, nos casos em que precisam ou porque se sentem obrigados, os indivíduos fazem menores esforços quando permanecem na empresa.

O comprometimento instrumental ou calculativo, por vezes chamado de continuação, pode mesmo tratar-se de um fenômeno distinto. Costa (2010) retoma resultados nos quais o comprometimento calculativo tinha mais fortes relações com intenção de sair do que o comprometimento de continuação. Estes distintos resultados podem levar a entender que, embora alguns autores utilizem como sinônimos, comprometimento calculativo e de continuação referem-se a conceitos diferentes.

O comprometimento instrumental pode estar associado a outro conceito: entrincheiramento organizacional. Há associações entre o componente instrumental e o entrincheiramento como indicado nos estudos de Rowe et al., (2011), Balsan (2011), Rodrigues (2009), Pinho (2009) Bastos et al. (2008). O entrincheiramento na carreira, proposto por Carson et al. (1995), consiste na ligação do trabalhador com a sua carreira, em função dos custos emocionais em caso de mudança, em função da falta de outras alternativas profissionais e dos investimentos feitos. Para os autores, trata-se de uma construção formada de três componentes: (a) investimentos na carreira; (b) custos emocionais; e (c) falta de alternativas de carreira. Neste estudo, relativo aos componentes e à transferência, não é de se estranhar que o componente instrumental não tenha se destacado no grupo dos docentes que transferiram a aprendizagem para suas práticas de trabalho, o que encontra semelhanças com Balsan (2011), para quem o alto impacto de treinamento, conceito que inclui aprendizagem para além dos resultados esperados no âmbito do treinamento, é apresentado pelos indivíduos com um baixo entrincheiramento. Do mesmo modo que os resultados deste estudo quando o componente afetivo apresenta níveis elevados verifica-se a transferência, ao passo que, nos grupos com componentes instrumental, normativo e afetivo equilibrados, ou baixos, não se verificou a transferência.

É preciso conhecer as bases pelas quais o trabalhador está comprometido a fim de identificar se comprometimento se relaciona ou

não com o desempenho. Trabalhadores comprometidos podem internalizar os objetivos de seu supervisor e do grupo de trabalho. Sendo assim, os estudos sobre a relação da *performance* e comprometimento podem ter seus resultados comprometidos se fracassarem em distinguir diferentes tipos de comprometimento (BECKER e BILLINGS, 1993).

Neste estudo não foram encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres quanto aos componentes do comprometimento. Estes resultados coincidem com outros estudos tais como Cantarelli (2012), Campos (2011), Batista (2010), Eckert (2006). Ressalva-se, no entanto, que os diferentes componentes do comprometimento, quando estudados em sua relação com diferentes gêneros, podem estar associados a distintos consequentes como nos estudos de Mesquita (2010), e os resultados que encontrou em dois grupos, um composto predominantemente por homens e o outro predominantemente por mulheres.

Quanto à idade, pode-se constatar que o comprometimento organizacional, mesmo com oscilações ao longo das faixas estudadas, apresenta níveis mais elevados conforme aumenta a idade dos indivíduos. Para Becker e Billings (1993), os empregados mais velhos, mais educados e com domínio de seu trabalho tendem a tornarem-se indivíduos comprometidos. Para estes pesquisadores são necessários trabalhos empíricos para explorar estas ocorrências uma vez que essa tendência tem relação com o desenvolvimento pessoal, com efeitos grupais ou ambos. Outros estudos também identificam variações no comprometimento em respondentes de idades diferentes como nos estudos Prestes (2011), Batista (2010), Menezes e Bastos (2009), Silva (2008), Eckert (2006), Costa (2005).

Ao considerar o tempo de trabalho, de acordo com os resultados deste estudo, há possível relação entre o tempo na organização e comprometimento mesmo em seus diferentes componentes. Os respondentes com mais tempo na organização apresentaram tendência de aumento para os componentes afetivo, instrumental e normativo do comprometimento organizacional, quando comparados com aqueles com menos tempo. Pesquisas com o objetivo de entender as relações entre tempo de empresa e comprometimento têm sido recorrentes. Deve-se considerar que o desejo de permanecer na empresa, dependendo da literatura, é parte constituinte do comprometimento organizacional.

Do mesmo modo, Tamayo et al. (2001) demonstram que existe comprometimento superior para os indivíduos com mais tempo de permanência na empresa. Porém, se por um lado a permanência do

trabalhador na empresa está mais associada a sentimentos positivos, os quais o indivíduo nutre pela organização, por outro não há como afirmar que o tempo de trabalho em uma organização seja antecedente do comprometimento organizacional; o que pode dar-se é que os trabalhadores mais comprometidos com a organização é que permanecem mais tempo na empresa como os estudos de Carmo (2009), Siqueira e Gomide Jr. (2004), Siqueira (2000). Permanece a necessidade de realização de estudos longitudinais a fim de identificar se há mudanças nos componentes do comprometimento ao longo do tempo de permanência do indivíduo na organização.

Quanto à transferência para as atividades de trabalho do aprendizado relativo ao Ambiente Virtual de Aprendizagem *Sapientia*, identificou-se que no grupo pesquisado nesta tese o componente afetivo foi o único que apresentou níveis mais elevados. Esse resultado encontra ressonância com outros estudos nos quais há relação do comprometimento afetivo e resultados desejáveis como, por exemplo, Carvalho et al., (2011), Traldi e Demo (2012), Rosa e Furian (2011), Enes Domingues (2010) Rodrigues (2009), Silva (2009), Solinger, Olffen e Roe (2008) entre outros. Estes resultados podem reforçar o entendimento de que a base que sustenta o comprometimento é a afetiva, por se tratar do elo que une as intenções favoráveis para a organização e as intenções de empenho extra, permanência e sacrifício. É possível, no entanto, indagar se as condições necessárias para a transferência foram encontradas por parte dos docentes.

Para o emprego de novas habilidades, o que pode ser ampliado para capacidades aprendidas como, por exemplo, o uso dos recursos do Ambiente Virtual citado nesta pesquisa, nem sempre são imprescindíveis condições materiais de suporte à transferência de acordo com Abbad e Salorenzo (2001). Estes autores exemplificam que este é o caso de algumas habilidades gerenciais que pertencem ao domínio atitudinal e que não dependem de recursos materiais. Mas, ocorrem situações em que para que se dê a transferência, as condições materiais são *conditio sinequae non*. Um bom exemplo são as habilidades que dependem de determinados equipamentos de informática e *software*, justamente o caso deste estudo. Convém destacar que na universidade estudada, além dos laboratórios e salas ambiente, é expressivo o número de docentes que portam *notebooks* e outros tipos de equipamentos de informática, ou seja, as condições materiais necessárias estão presentes, bem como o apoio gerencial e as políticas de capacitação permanente da universidade quanto aos seus quadros de pessoal. Dada a complexidade dos processos envolvidos na transposição do que foi aprendido para

situações distintas daquelas de obtenção, um componente do comprometimento elevado alinha-se como parte de um conjunto de antecedentes ou, ao menos, pode ser entendido como fator mediador uma vez que, considerados os resultados deste estudo, encontrou-se diferenças significativas no componente afetivo do comprometimento quando feita a comparação entre os grupos que Transferiram e que Não Transferiram.

No que se refere ao exercício de outras atividades, Simoet al. (2008) identificam que profissionais que atuam em tempo parcial têm maior satisfação com o trabalho e, no mesmo estudo, contrariam a hipótese de que estes professores teriam menos comprometimento com a organização. Com seus resultados reforçam a premissa de que as ações organizacionais, como as políticas de gestão de pessoas e composição da força de trabalho, podem ter efeitos sobre o comprometimento. Por sua vez, neste estudo não foram identificadas diferenças entre os grupos que Transferiram e que Não Transferiram no que se refere ao exercício de outras atividades além da docência.

Na organização onde este estudo foi realizado, as condições são favoráveis à transferência. Gestores incentivam as condições para que a aprendizagem e sua transferência ocorram de maneira a colaborar com o desempenho dos indivíduos, sua criatividade, trabalho em equipe ou mesmo ganhos de qualidade nos processos que desempenham. Isso é potencializado para o grupo quando da presença de indivíduos com comprometimento afetivo ou, como no entender de Balsan (2011), quanto maior for o suporte à transferência de treinamento, maior será o impacto e o comprometimento afetivo e, do mesmo modo, quanto maior for o comprometimento afetivo maior será o impacto. Os professores que Transferiram têm o componente afetivo com médias significativamente maiores que o grupo que Não Transferiu.

Quanto aos indivíduos do grupo que Não Transferiu, e mesmo aqueles que tenham Transferido, mas, que tenham atribuído respostas com elevada concordância com as afirmativas do componente instrumental, nestes casos, mais do que indivíduos empenhados a favor da organização, o que pode estar comprometido é a capacidade deste profissional em fazer escolhas quanto a sua permanência na universidade, se adere ou não aos objetivos desta. Neste caso, o comprometimento seria verificado em seu sentido negativo. Comprometida estaria a capacidade de escolhas do docente, ou pelo menos assim ele se percebe, e mesmo convivendo com contrariedades e com ressalvas, permaneceria na organização.

Quanto à preferência dos gestores por trabalhadores comprometidos afetivamente, ou nos quais é possível identificar o predomínio do componente afetivo do comprometimento, há de se considerar que estes trabalhadores adotam mais facilmente as orientações de seus superiores e chefes, bem como seguem mais estritamente as determinações que lhe são dadas. Se há aspectos positivos nesta conduta, pois estes trabalhadores mostram-se comprometidos afetivamente, também se mostram menos críticos e isto nem sempre pode ser bom.

A adesão sem críticas pode ser vista como favorável pelos gestores, mas, em longo prazo, pode ser que condutas menos produtivas ou favoráveis à organização sejam mantidas sem resistência ou sem questionamento e somente tardiamente sejam ajustadas ou até mesmo abandonadas. A ausência ou o diminuto posicionamento crítico dos profissionais pode retardar, ou até mesmo impedir, que sejam identificadas mudanças necessárias. A universidade estudada, tal qual outras organizações de mesma natureza, é altamente dependente do trabalho humano. Diante do cenário de desafios que caracterizam a contemporaneidade, o desempenho do docente e as contribuições com melhorias, ou mesmo críticas, que possa fazer, são fundamentais.

Randall (1987) questiona a relação linear entre comprometimento e consequências desejáveis. Sugere que um nível moderado de compromisso é o ideal, de modo que a força de trabalho manter-se-ia estável e satisfeita, sem ser exigida em demasia pela organização. Esta proposta pode sugerir que colaboradores moderadamente comprometidos alcancem os objetivos organizacionais, porém, isto se daria em uma relação estável entre empregados e organização e mantida uma visão crítica da realidade. Igualmente Mowday et al. (1982) analisam que o alto comprometimento pode ter consequências negativas para os indivíduos, incluindo a estagnação na carreira, familiares e redução do próprio desenvolvimento. Assim, altos níveis de empregados comprometidos podem levar à baixa inovação, criatividade e adaptação a um ponto de vista organizacional (MATHIEU e ZAJAC, 1990).

Em contrapartida, trabalhadores comprometidos instrumentalmente, ou que se encontrem entrenchados, são estes indivíduos que se mostram mais críticos com as atividades que deles são esperadas. Nos casos identificados neste estudo, os trabalhadores que não transferiram manifestaram-se espontaneamente de forma mais crítica quanto ao uso do Ambiente Virtual. Em suas observações, entendem que a adoção do *Sapientia* pode não contribuir com o seu trabalho, com os resultados de aprendizagem que esperam, ou desequilibram as

relações de troca entre docente e a universidade. Pensar criticamente o próprio trabalho, de modo a permitir aperfeiçoar ou reformular as teorias vigentes, remete à aprendizagem de duplo circuito.

Argyris e Schön (1978) entendem que os indivíduos estabelecem referenciais, pressupostos, crenças ou mesmo padrões de interpretação da realidade. Suas ações se dão em conformidade com suas crenças e pressupostos. Mais do que adaptação, a aprendizagem para Fiol e Lyles (1985), se constitui em processo mais extenso uma vez que implica na compreensão, no entendimento das relações entre fatores que propiciam, ou causam, determinados acontecimentos. Agir de forma acrítica pode caracterizar simples adaptação, ou aprendizagem de circuito simples ou mesmo comportamento meramente reativo que pouco contribui para o aperfeiçoamento das práticas. Neste ponto, parece que trabalhadores mais críticos, mesmo que comprometidos instrumentalmente, podem contribuir com questionamentos mais profundos quanto às práticas e valores estabelecidos nas organizações onde se encontram.

Se por um lado acatar as decisões e orientações de superiores vem ao encontro das atividades da organização, corre-se o risco de perder oportunidades de críticas que poderiam, de seu modo, contribuir para o aprimoramento das atividades desempenhadas na universidade estudada. Os trabalhadores com vínculo instrumental, ao avaliarem as relações de troca entre indivíduos e a organização, de certo modo, contribuem inclusive para que os demais avaliem suas entregas *versus* o que recebem. Os indivíduos ao avaliarem os pressupostos, ou reformularem teorias implícitas vigentes, ou mesmo procedimentos consolidados na organização, contribuem para que outros também questionem e aperfeiçoem mais profundamente suas práticas. Isto pode ser positivo para todo o grupo de trabalhadores e para a organização ao longo prazo.

Parte da construção de relações saudáveis, e mutuamente satisfatórias para indivíduos e organização, depende do aprimoramento do trabalho dos sujeitos, mas, depende também, do aprimoramento do conteúdo do trabalho e das formas de valorização dos trabalhadores. Diante de indivíduos comprometidos afetivamente, e que sejam pouco críticos, pode se estabelecer um ciclo no qual não ocorram questionamentos que visem melhorias nas práticas de trabalho ou melhorias nos retornos dados pela organização para estes trabalhadores o que, em longo prazo, poderia afastar aqueles que se sentem em prejuízo, poderia inibir a chegada de novos talentos ou desestimular o aprimoramento mais profundo das práticas. Sendo uma organização

altamente sensível ao trabalho dos docentes, para manter-se reconhecida no mercado como uma instituição de excelência há a necessidade de que estejam em seus quadros os melhores profissionais e estes, assim o farão, na medida em que perceberem equilíbrio entre o que produzem e o que recebem, se encontrarem espaço para aprimorarem-se e serem sujeitos ativos em seu meio.

Como possibilidade de outros estudos, pergunta-se até que ponto a conduta menos favorável aos “objetivos organizacionais” por parte dos trabalhadores com vínculo instrumental não desempenham papel importante nas organizações? Suas críticas podem, efetivamente, contribuir com melhorias nos processos e resultados? Um possível objetivo, para estudos futuros, é identificar em que proporção, ou em que medida, é produtiva a presença de trabalhadores em cada tipo de comprometimento. São os indivíduos apegados afetivamente os que melhor contribuem com inovações? Os quadros de pessoal que estão há mais tempo nas organizações são formados por sujeitos com predomínio do componente afetivo ao lado de outros que lá permanecem por que estão entrenchados? Os componentes com comprometimento alteram-se com o passar dos anos dos sujeitos em uma mesma organização?

Ressalva-se a necessidade de compreender os resultados deste estudo como pertinentes ao grupo de respondentes dos quais foi possível fazer a comparação das respostas e, deste modo, não sendo recomendável entender estes resultados como válidos para todos os grupos de trabalhadores em todas as organizações. Há de se considerar a complexidade do fenômeno da transferência e dos múltiplos fatores a ela relacionados e, entre eles, os componentes do comprometimento. Ao longo da definição dos objetivos deste estudo foram identificadas várias práticas de aprendizagem, em diferentes organizações e na própria organização de realização da pesquisa, mas, muitas destas práticas, embora passem por processos avaliativos, têm sua transferência difícil de ser observada a menos que tenham sido desenvolvidas para atender uma demanda específica.

Em cenários de competição que exigem processos de inovação, acompanhamento atento das mudanças no ambiente e ações adequadas frente estas mudanças, cresce a importância da aprendizagem nas organizações ou, como um todo, aumenta a importância dos resultados da aprendizagem dos indivíduos e dos grupos. Admitindo-se o homem como um ser complexo pode-se inferir a necessidade de que organizações tenham constantemente suas práticas repensadas de modo a permitir que indivíduos aprendam no ambiente organizacional, bem

como possam, nos seus locais de trabalho, desenvolver e manifestar suas capacidades e potencialidades.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. **Administração Estratégica de Mercado**. São Paulo: Bookmann, 2º ed, 2007.

ABBAD, G. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 1999.

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Aprendizagem humana em organizações de trabalho**. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS, A. V. B. Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ABBAD, G. NOGUEIRA, R.; WALTER, A. M. **Abordagens instrucionais em planejamento de TDeE**. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABBAD, G.; PILATI, R. Uso de medidas de suporte organizacional. In: Congresso interamericano de Psicologia, Buenos Aires, 2005.

ABBAD, G.; SALORENZO, L.H. **Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência**. Revista de Administração, n. 36, p. 33-45, 2001.

ABREU, L.C. Avaliação do grau de comprometimento dos gerentes e profissionais de nível superior de uma grande empresa siderúrgica. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração-EnAnpad, Anais, Salvador, 2006.

ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANTONELLO, C.S. e GODOY, A.S. Agenda brasileira para estudos em Aprendizagem Organizacional. Revista de Administração de Empresas. São Paulo. vol. 49, n. 3 jul-set p.266-281, 2009.

ARGYRIS, C. *Research as action: Usable knowledge for understanding and changing the status quo*. In Nicholson, N. & Wall, T.D. (eds.) *The theory and practice of organizational psychology*. London: Academic Press. p.197-211, 1982.

ARGYRIS, C. *Teaching Smart People How to Learn*. *Howard Business Review*. Vol. 4, Num. 2, 1991.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Massachusetts: Addison Wesley, 1978.

ATKINSON, R. L. *et al. Introdução à Psicologia de Hilgard*. Tradução de Daniel Bueno. 13^aed.Porto Alegre: Artmed, p. 132-253, 2002.

BABELAN, A. Z., ASKARIAN, M., BEHRANGI, M. e NADERI, E.A *survey of the organizational commitment status of male high school teachers in Ardabil province*.*MedwellJournals, The Social Sciences*3 (5) p. 364-370, 2008.

BAÍA, E. S.; FREITAS, V.; LEITE, N. P.; CAMPOS, M. V; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. **Comprometimento Organizacional: Um Estudo de Caso do Grupo PET ADM – FEA/USP**, 2006.

BAKER, W; SINKULA, J. M. *Learning Orientation, Market Orientation, and Innovation: Integrating and Extending Models of Organizational Performance*. *Journal of Market Focused Management* - v. 4, no. 4, p. 295-308, 1999.

BALASSIANO, M., SALLES, D. *Perceptions e equity and justice and their implications on affective organizational commitment: a confirmatory study in a teaching and research institute*. BAR, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, art. 2, p. 268-286, jul-set, 2012. Disponível em <http://www.anpad.org.br/bar>

BALSAN, L.A.G. **Comprometimento e entrenchamento organizacional como variáveis preditoras do impacto do treinamento no trabalho: um estudo de caso em uma instituição pública de ensino superior**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Administração-Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BANDEIRA, M. L. **Investigando o impacto das políticas de recursos humanos no Comprometimento Organizacional em uma empresa de serviços do setor público.** UFMG/CEPEAD. Dissertação de Mestrado, 1999.

BANDEIRA, M. L.; MARQUES, A. L. VEIGA, R. T. **As dimensões múltiplas do comprometimento organizacional:** um estudo na ECT/MG. Revista de Administração Contemporânea.V.4 n 2, mai/ago, 2000.

BANDURA, A. **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.** *Psychological Review*, n. 84, p. 191-215, 1977.

BASHIR, Sajid; RAMAY, Mohammad Ismail. **Determinants of organizational commitment: a study of information technology professionals in Pakistan.** *Mohammad Ali Jinnah University, Islamabad, Pakistan.* 2008. Acesso em http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol9/no2/jbam_9_2_7.pdf

BASTOS, A. V. B. **Cognição nas Organizações de Trabalho.** In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. e BASTOS, A. V. B. *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil.* Porto Alegre; Artmed, 2004.

BASTOS, A. V. B. **Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa.** Revista de Administração de Empresas. V. 3, n. 33, p 52-64, mai/jun. 1993.

BASTOS, A. V. B. **Padrões de comprometimento com a organização e a profissão:** o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. Revista de Administração. São Paulo, v. 35, n. 4, p. 48-60, out-dez, 2000.

BASTOS, A. V. B., MENEZES, I. G. **Intenção de permanência na organização:** um constituinte ou consequente do comprometimento organizacional? *Estudos de Psicologia*, 15 (3), setembro-dezembro, p. 299-307. ISSN (versão eletrônica): 1678-4669. Acesso disponível em: www.scielo.br/epsic, 2010.

BASTOS, A. V. B.; BRANDÃO, M. G. A.; PINHO, A. P. M. **Comprometimento organizacional**: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. Revista de Administração Contemporânea, v. 1, n. 2, maio-agosto, p. 97-120, 1997.

BASTOS, A.V.B. **Cognição e ação nas organizações**. In: VERGARA, S.C.; DAVEL, E. (Org) Gestão com pessoas e subjetividade. São Paulo: Atlas, v.1, 2001.

BASTOS, A.V.B. **Comprometimento, consentimento ou entrincheiramento?** Um estudo comparativo entre categorias ocupacionais e contextos organizacionais. Relatório Cnpq. Salvador, 2009.

BASTOS, A.V.B., RODRIGUES, A.C.A., BRITO, A.P.M.P., SILVA, E.E.C.E. **Os vínculos do indivíduo com a sua organização empregadora: questões conceituais que cercam as medidas existentes**. In: Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, Anais do III CBPOT, Florianópolis, 2008.

BASTOS, A.V.B. **Comprometimento no trabalho**: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicado. Tese de Doutorado. Brasília. Distrito Federal: Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 1994.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G; LOIOLA, E. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **R. Adm.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, jul.set. 2004.

BATISTA, F. H. A. **Grupos geracionais e o comprometimento organizacional**: um estudo em uma empresa metalúrgica de Caxias do Sul. Dissertação – Programa de pós-graduação – PPGA/UCS em Administração, Caxias do Sul, 2010.

BATISTA, M. .A. **Comprometimento organizacional e profissional**: um estudo com os docentes de uma instituição de ensino superior. Dissertação – Programa de Mestrado Acadêmico UNIVALI, Biguaçu, 2005.

BEYER, J. M; HANNAH, D. R.; MILTON, L. P. ***Ties that bind: culture and attachments in organizations.*** *Handbook of organizational culture and climate.*- Thousand Oaks, California: Sage, p. 323-338, 2000.

BECKER, H. S. ***Notes on the concept of commitment.*** *The American Journal of Sociology.*V 66, n. 1.32-40, 1960.

BECKER, T. E., BILLINGS, R. S., **Profiles of commitment: an empirical test.** *Journal of Organizational Behavior*, v. 14, p. 177-190, 1993.

BEGLEY, T. M.; CZAJKA, J. M. ***Panel analysis of the moderating effects of the commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change.*** *Journal of Applied Psychology*, 78, 1993.

BEMFICA, J. C.; BORGES, M. E. N. **Aprendizagem Organizacional e Informação.** *Ciência da Informação.* V. 28, n. 3. Brasília, set-dez, 1999. Acesso em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19651999000300001&script=sci_arttext

BEVILÁQUA-CHAVES, A. **Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

BONAVIDES, R. O. P.; OLIVEIRA, J. A.; MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento Organizacional:** um estudo das consequências do comprometimento para os trabalhadores. Salvador. Anais do 30º EnANPAD, 2006.

BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G. S. e MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho:** fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAMPOS, S. A. P. **Suporte social no trabalho, suporte organizacional e comprometimento organizacional:** um estudo com professores da rede municipal de ensino. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSM, Santa Maria, 2011.

CANTARELLI, N. M. **Carreira e comprometimento organizacional: ampliando a sua compreensão.** Dissertação – Programa de pós-graduação – PPGA/UFSM em Administração, Santa Maria, 2012.

CARMO, G. **Antecedentes da intenção de rotatividade: comprometimento organizacional e confiança do empregado na organização.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2009.

CARSON, K.; CARSON, P.; BEDEIAN, A. *Development and construct validation of a career entrenchment measure. Journal of Occupational and Organizational Psychology, United Kingdom*, v. 68, n. 4, p. 301-320, dez. 1995.

CARVALHO, P., ALVES, F.J.O., PEIXOTO, A.L.A., BASTOS, A.V.B. **Comprometimento afetivo, de continuação e entrenchment organizacional: estabelecendo limites conceituais e empíricos.** *Psicologia: teoria e prática*, v. 13, p. 127-141, 2011.

CARVALHO-SILVA, A. R. **Clima social da organização, motivação e aprendizagem no trabalho.** Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CASTRO, L., LOIOLA, E. **Aprendizagem em Organizações: uma discussão conceitual baseada em Vigotsky.** *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v, 10, nº 4, p. 9-16, out/dez, 2003.

CHANG JUNIOR, J. ; SANTOS, S. B. S. ; SILVA, A. F. ; CHANG, M. S. ; NOGUEIRA, A. A. . **Variáveis antecedentes ao comprometimento organizacional afetivo e sua relação com o desempenho: uma abordagem estratégica baseada no modelo Resource-Based View - RBV.** In: EnANPAD, Rio de Janeiro. XXXI EnANPAD, 2007.

CHANG, J. **Gestão de pessoas pelo desenvolvimento do comprometimento organizacional: uma abordagem holística e simultânea dos determinantes envolvidos no processo.** Tese de Doutorado. FEA/USP, 2001.

CHANG, J. Jr.; ALBUQUERQUE, L. G. **Comprometimento Organizacional: Criatividade e Inovação.** *Revista de Administração Mackenzie*. São Paulo: ano 3, n.2, p.13-38, 2002.

CHANLAT, J. F. **Quais carreiras e para qual sociedade?** (I). RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.6, p.67-75, Nov./Dez. 1995.

COHEN, A. *On the discriminant validity of the Meyer and Allen measurement of organizational commitment: how does it fit with the work commitment construct? Educational and Psychological Measurement*, n. 56, p. 494-503, 1996.

COLLEY, H.; HODKINSON, P. e MALCOLM, J. *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report, Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute*. 2003. Disponível no endereço: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

COLOSSI, N.; CAON, K. D. **Comportamento Organizacional: comprometimento e satisfação no trabalho**. In: COLOSSI, N. e colaboradores. *A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul*. Blumenau: Nova Letra, p. 125-138, 2002.

COOMBS, R.; KNIGHTS, D.; WILLMOTT, H. *Culture, control and competition: towards a conceptual framework for the study of information technology in organizations. Organization Studies*, v. 13, n. 1, p. 51-72, 1992.

COOPER-HAKIM, A.; VISWESVARAN, C. *The construct of work commitment: testing an integrative framework. Psychological Bulletin*, v. 131, n.2, p. 241-259, 2005.

CORREIA, T., GOMES, A. R., MOREIRA, S. **Stresse ocupacional em professores do ensino básico: um estudo sobre as diferenças pessoais e profissionais**. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 4-6 fev. 2010.

COSTA, F. M. **Múltiplos comprometimentos no trabalho: identificando padrões e explorando antecedentes entre trabalhadores e organizações agrícolas**. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Federal da Bahia, 2005.

COSTA, L. V. **A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional**: um estudo entre professores de universidades privadas selecionadas da grande São Paulo. Tese de Doutorado – Programa de pós-graduação em Administração, FEA-USP, São Paulo, 2010.

COSTA, R. N. **R.A relação entre qualidade, motivação e comprometimento organizacional**: estudo de caso em uma universidade federal. Dissertação – Programa de pós-graduação – PPGA/UCS em Administração, Caxias do Sul, 2011.

D'AVENI, R. **Hipercompetição**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

DAVENPORT, T. H. **Conhecimento empresarial**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

DIBELLA, A.; NEVIS, E. C. *How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability*. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

DOVING, E. *In the Image of Man: Organizational action, competence and learning*. Londres: Sage, p.185-199. 1996.

ECKERT, A. **Comprometimento com a organização e com a profissão**: um estudo multidimensional em empresas de serviços contábeis. Dissertação de mestrado em administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

ENES DOMINGUES, A.C.G. **Comprometimento Organizacional e intenções de abandono dos agentes em geriatria**. Tese de Mestrado em Economia e Gestão de Recursos Humanos. Universidade do Porto, 2010.

FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. *Academy of Management Review*, N. 10, V. 4, p. 803-813, 1985.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional**: as experiências de Japão, Coréia e Brasil. São Paulo, Atlas, 1995.

FLEURY, M. T. L., FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência**. Rev. de Administração Contemporânea. Vol. 5 no. Spe, Curitiba, 2001.

FLEURY, M. T. L. **Comprometimento e qualidade**: velhos temas e novos desafios na gestão de RH. Anais do XVII Encontro Anual da ANPAD, Salvador, p. 332-344, 1993.

FONSECA, C. A. M; BASTOS, A. V. B., **Criatividade e Comprometimento Organizacional**: suas relações com a percepção de desempenho no trabalho. POT. Vol. 3, n. 1, jan-jun, p. 61-88, 2003.

FREITAS. J. A. S. B. e. **Controladoras estrangeiras e conhecimento organizacional nas controladas brasileiras**: Estudo de Caso nas Áreas de Varejo de Duas Organizações Bancárias, 2000.

FRIEDMANN, G. *Le travail emmiettes*. Paris: Editions Gallimard, 1964.

GAGNÉ, R. M. *Contributions of learning to human development*. *Psychological Review*, v. 75, p. 177-191, 1968.

GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

GARVIN, D. *Building a learning organization*. *Harvard Business Review*, jul-ago, p. 78-91, 1993.

GOH, R; RICHARDS, G. *Benchmarking the Learning Capability of Organizations*. *European Management Journal*. Vol. 15, n. 5, p. 575-583. Elsevier Science, Great Britain. 1997.

GOULDNER, H. P. *Dimensions of organizational commitment*. *Administrative Science Quarterly*, New York, v.2, n.4, p.501-520, 1960.

HAIR JR., J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALL, D. T. *A theoretical model of career sub-identity development in organizational settings*. *Organizational Behavior and Human Performance*, v.6, p. 50-76, 1971.

HAMBLIN, A. C. **Avaliação e controle do treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

HAMEL, G. e PRAHALAD, C. K. *The core competence of the corporation*. *Harvard Business Review*, p.79-91, maio/jun. 1990,.

HARRIS, G. E., CAMERON, J. E. *Multiple dimensions of organizational and commitment as predictors of turnover intentions and psychological well-being*. *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue canadienne des sciences du comportement*.v.37n.3, p. 159-169, Jul, 2005.

HEDBERG, B. *How Organizations Learn and Unlearn*, in: NYSTROM, P. STARBUK, W. H., *Handbook of Organizational Design v. 1*, Cambridge University Press, London, 1981.

HO, Wen-Hsien; CHANG, Ching Sheng, SHIH, Ying-Ling. *Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment*, 2007, Acessoem 10/03/09. http://www.ibam.com/pubs/jbam/articles/vol9/no2/JBAM_9_2_7.pdf

HUIZING, A., BOUMAN, W. *Knowledge and learning, markets and organizations: managing the information transaction space*, in: Choo, C.W. & N. Bontis (eds.), *The Strategic Management of Intellectual Capital and Organizational Knowledge*, Oxford University Press, New York, 2002.

JANUÁRIO, J. J. H. **Factores que podem influenciar os indicadores de performance**. Tese de Mestrado em Gestão – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2009.

JAROS, S. *Measurement of commitment*.In: KLEIN, H. J., BECKER , e J. P. MEYER, J. P. (orgs) *Commitment in Organizations: accumulated wisdom and new directions* p. 347-382. Ohio: Routledge Academic, 2009.

JAROS, S.J.; JERMIER, J.M.; KOEHLER, J.W. e SINCICH, T. *Effects of Continuance, Affective, and Moral Commitment on the Withdrawal Process: An Evaluation of Eight Structural Equation Models*, *Academy of Management Journal*, v. 36, n. 5, p. 951-995, 1993.

KANAN, L. A. **Características do processo de vinculação de Coordenadores de Curso com o trabalho e com a universidade.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

KANZAKI, M.A.N. **Comprometimento organizacional dos docentes a luz do modelo conceitual de Meyer e Allen:** um estudo de caso no IFRN. Dissertação de Mestrado. Curso de Administração, Unp, Natal, 2010.

KELMAN, H. C. *Interest, relationships, identities: tree central issues for individuals and groups in negotiating their social environment. AnnualReviewofPsychology, 57, 2006.*

KIM, D.H. **O elo entre aprendizagem individual e organizacional.** In: KLEIN, D. A gestão estratégica do capital intelectual – Recursos para a economia baseada no conhecimento. Rio de Janeiro: Qualitymark, p.61-92. 1998.

KIM, W. C., MAUBORGNE, R.A **estratégia do Oceano Azul.** Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2005.

KUABARA P. S. S. ; SACHUK, M. I. **Estudo do comprometimento organizacional na Penitenciária Estadual de Maringá.** Qyalitas Revista Eletrônica, v. 9, n. 3. P 1-16. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br>, 2010.

LAUER-LEITE I. D. **Uma análise dos tipos de comprometimento organizacional de trabalhadores de cinco setores de atividades econômicas.** Psicologia para América Latina, fev. n. 5, 2006.

LAWLER, E. J. *Affective Attachments to Nested Groups: A Choice Process Theory. American Sociological Review n. 57, p. 327-339, 1992.*

LAWLER, E. J. e YOON, J. *Network, structure and emotion in exchange relations. American Sociological Review, n. 63, p. 871-894, 1998.*

LEE, K; ALLEN, N. J.; MEYER, J. P.; RHEE, K. Y. *The Three-Component Model of Organisational Commitment: An Application to South Korea*. *Applied Psychology* v. 50, p. 596–614, 2001.

LOIOLA, B. e ROCHA, M. **Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo**. In: ENAMPAD 2000, 24, Florianópolis: ANPAD, 2000.

LUCHAK, A. A.; GELLATLY, I. R. *A comparison of linear and nonlinear relations between organizational commitment and work outcomes*. *Journal of Applied Psychology*. v. 92 (3), p. 786-793, may 2007.

MATHIEU, J.; ZAJAC, D. A. **Review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of Organizational Commitment**. *Psychological Bulletin*, v. 108, n. 2, p. 171-194, 1990.

MAXIMIANO, A. C. A. **Gerência de trabalho em equipe**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MEDEIROS, C.A.F; ENDERS, W.T. **Validação do modelo de conceitualização de Três Componentes do comprometimento Organizacional Meyer e Allen (1991)**. *RAC*, v.2, n.3, Set./Dez. p. 67-87, 1998.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional, características pessoais e performance no trabalho: um estudo dos padrões de comprometimento organizacional**. UFRN. Dissertação de Mestrado, 1997.

MEDEIROS, C. A. F. **Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras**. São Paulo. Tese de Doutorado, Programa de pós-graduação em Administração, FEA-USP, 2003.

MEDEIROS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G. **Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras**. *Rev. Psicologia Organizacional e Trabalho*. v. 5, n. 2. Florianópolis, dez, 2005.

MEDEIROS, C. A. F.; ALBUQUERQUE, L. G.; SIQUEIRA, M. e MARQUES, G. M. **Comprometimento organizacional: o estado da arte da pesquisa no Brasil**. In: ENANPAD 202, Salvador. Anais do 26º Encontro da Anpad – Organizações/Comportamento Organizacional – CD-ROM, 2002.

MEDEIROS, C. A. F.; ENDERS, W. T.; SALES, I. O.; OLIVEIRA, D. L. F.; MONTEIRO, T. C. C. **Três ou quatro componentes do comprometimento organizacional**. Anais do Encontro Anual da ANPAD, Foz do Iguaçu, CD, 1999.

MEIERHANS, D., RIETMANN, B., KLAUS, J. *Influence of fair and supportive leadership behavior on commitment and organizational citizenship behavior*. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*.v. 67(3), p. 131-14, sep. 2008.

MENEZES, I. G. E BASTOS, A. V. B. **Bases sociológicas, antropológicas e psicológicas do comprometimento organizacional**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 200-215, ago. 2009.

MENEZES, I. G., BASTOS, A. V. B. **Comprometimento organizacional atitudinal: um estudo empírico sobre a dimensionalidade do constructo**. Estudos de Psicologia, Campinas. 28(4). P. 463-474, out-dez, 2011.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. Perspectives on Adult Learning: framing our research. 1999. Acesso www.adulterc.org/Proceedings/1999/99caffarella.htm

MESQUITA, R. S. **Comprometimento médico e características organizacionais**. Núcleo de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

MEYER, J. P., ALLEN, N. J. *A tree-component conceptualization of organizational commitment*. *Human Resource Management Review*.V 1, 61-89, 1991.

MEYER, J. P., ALLEN, N. J. *Commitment in the workplace: theory, research and application*. London: Sage Publications, 1997.

MEYER, J. P., STANLEY, D. J., HERSCOVITCH, L., TOPOLNYTSKY, L. **Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: a meta-analysis of antecedents, correlates and consequences.** Journal of Vocational Behavior, n. 61, p. 20-52, 2002.

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J. **The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization.** Journal of Occupational Psychology, v. 63, n. 1. 1990.

MEYER, J.; ALLEN, N.; SMITH, C. **Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization.** Journal of applied psychology, v.78, p. 538, 1993.

MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J. B., GHOSHAL, S. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.** Rio de Janeiro: Bookman, 4ª ed. 2006.

MORAES, L. F. R. et al.. **Comprometimento organizacional: um estudo de caso comparativo em Universidades Federais Mineiras.** In: Encontro Nacional dos Programas de Pós Graduação em Administração, 1997, Rio das pedras/RJ. Anais... ANPAD, 1997.

MOSCON, D. C. B. **Teorias implícitas de trabalhador comprometido e estratégias cotidianas de gestão: uma análise qualitativa.** Dissertação de mestrado. Núcleo de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

MOTTA, F. C. P., **Aprendizagem e psicodinâmica organizacional.** EAESP/FGV/NPP-Núcleo de Pesquisas e Publicações. Relatório de Pesquisa n. 9, p. 1-54, 2003.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELLOS, I. F. G. **Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Thompson Pioneira, 2006.

MOWDAY, R. T. **Reflections on the study and relevance of organizational commitment.** Human Resource Management Review, 8(4), 387-401, 1998.

MOWDAY, R.T., PORTER, L. W., STEERS, R. M. *The measurement of organizational commitment*. *Journal of Vocational Behavior*, V 14, 224-247, 1982.

MÜLLER, M.; RAUSKI, E. F.; EYNG, I. S.; MOREIRA, J. **Comprometimento organizacional: um estudo de caso no supermercado “beta”**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J. e GOULD, J. M. *Understanding organizations as learning systems*. *Sloan Management Review*, Winter pp. 73, 85, 1995.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

O'REILLY, C. A, CHATMAN, J. *Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior*. *Journal of Applied Psychology*. 1986 em <http://www.geocited.org>

PANTOJA, M. J., e BORGES-ANDRADE, J. E. Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3(1), p. 41- 62, 2009.

PANTOJA, M. J.; LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Avaliação de impacto de treinamento na área de reabilitação: **preditores individuais e situacionais**. **Revista de Administração**, São Paulo v.36, n.2, p.46-56, abril/junho 2001.

PILATI, R. e ABBAD, G. Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** v. 21 (1), p. 43-51, 2005.

PINHO, A. P. M. **Comprometimento, entrenchamento e consentimento organizacionais: uma análise destes vínculos, entre gestores e trabalhadores, de diferentes organizações**. Tese de Doutorado. Núcleo de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

PEYRAT-GUILLARD, D. *Les antécédents et les conséquences de l'implication au travail*, In: Neveu J. P. ; Thévenet M. *L'implication au travail*. Vuibert, 2002.

PRANGE, C. **Aprendizagem Organizacional**: desesperadamente em busca de teoria? Em, M. Easterby-Smith, J. Burgoyne e L. Araújo. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, p. 41-64. 2001.

PRESTES, L. I. N. **Percepção de justiça e comprometimento organizacional de servidores públicos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

PROBST, G.J.B.; BÜCHEL, B.S.T. *Organizational learning: the competitive advantage of the future*. New York: Prentice Hall, 1997.

RABELO-NEIVA, E.; PANTOJA, M. J. **Aprendizagem e mudança organizacional**: Das relações entre atitudes frente à mudança e estratégias de aprendizagem no trabalho. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 45, n. 2, mai-ago, p. 145-155, 2011.

RANDALL, D. M. *Commitment and the organization: the organizational man revisited*. *Academy of Management Review*, V 12, n. 3, p. 460-471, 1987.

RANDALL, D. M. *The consequences of organizational commitment: methodological investigation*. *Journal of Organizational Behavior*, n.11, p. 361-378, 1990.

REGO, A.; SOUTO, S. **Comprometimento organizacional em organizações Autentizóticas**: um estudo luso-brasileiro. *Revista de Administração de Empresas-RAE*. São Paulo, vol. 44, n. 03, 2004.

REGO, A. **Comprometimento organizacional e ausência psicológica**: afinal, quantas dimensões? *Revista de Administração de Empresas-RAE*, v. 43, n. 4, out./dez., p. 25-35, 2003.

REICHERS, A. E. *A review and conceptualization of organizational commitment*. *Academy of Management Review*. n. 10, p. 465-476, 1985.

REILLY, N.P. *Exploring the paradox: commitment as a moderator of the stressor-burnout Relationship*, *Journal of Applied Social Psychology*, v. 24, p. 397-414, 1994.

RHOADES, L., EISENBERGER, R., ARMELI, S. *Affective Commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support*. *Journal of Applied Psychology*. Vol 86(5), p. 825-836. Oct, 2001.

RICCO, M. F. F. **Comprometimento organizacional em condições adversas: o caso dos pesquisadores do Centro Tecnológico Aeroespacial**. PPGA/FEA/USP. Tese de Mestrado, 1998.

ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2005.

ROCHA, A. S. C.; BASTOS, A. V. B. **Comprometimento do empregado e contextos organizacionais em mudança: o caso do Banco do Brasil**. In: Encontro anual da ANPAD, 23., 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD-CD ROM, 1999.

ROCHA, J. D; MOREIRA, A. Z.; PEÑALOZA, V; PINTO, F. R. **Comprometimento organizacional: um estudo com professores do ensino médio da região metropolitana de Fortaleza**. XIV SemeAd. Out, 2011.

RODRIGUES, A. C. A. **Do comprometimento de continuação ao entrenchamento organizacional: o percurso de construção e avaliação psicométrica da escala**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

ROSA, A. T., FURIAN, N. G. **Comprometimento e desempenho individual: uma análise dos professores dos cursos de administração das universidades federais do Rio Grande do Sul**. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2011.

ROWE, D. E. O. **Múltiplos comprometimentos e suas relações com o desempenho: um estudo entre docentes do ensino superior brasileiro em**

IES públicas e privadas. Tese de Doutorado. Escola de Administração. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

ROWE, D. E. O., BASTOS, A. V. B., PINHO, A. P. M. **Comprometimento e entrincheiramento na carreira:** um estudo de suas influências no esforço instrucional do Docente do Ensino Superior. RAC, Curitiba, v. 15, n. 6, art. 1, p. 973-992, nov.-dez., 2011.

SALINAS, J. L. **A aprendizagem organizacional na prática: o caso do Banco do Brasil.** In: BITTENCURT, Claudia (org) Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais. Porto Alegre: Bookman, 2004.

SANCHES, E. N.; GONTIJO, L. A.; VERDINELLI, M. A. **Comprometimento dos professores universitários com a organização e a carreira docente e sua relação com o desempenho.** Cadernos do CEDES (UNICAMP), v. v.1, p. 10-25, 2004.

SANCHES, E. N; STEIL, A. V. **Comprometimento organizacional: uma análise crítica.** Alcance (Psicologia). Itajaí, a.VII, n.2, p. 49-58, jul. 2000.

SANCHES, E. N. **Organização e Carreira: Padrões de comprometimento de docentes universitários e a relação com o desempenho no ensino.** Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC. Florianópolis, 2004.

SANTOS, C. I., VIEIRA, N. S., **Aprendizagem Organizacional: do taylorismo ao ócio criativo,** 2011 acesso em <http://ebookbrowse.com/388-aprendizagem-organizacional-do-taylorismo-ao-ocio-criativo-pdf-d237116288>

SANTOS, D. L. **Análise da relação entre o comprometimento e a aprendizagem organizacional:** um estudo em uma organização hospitalar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2009.

SCHAW, R. B. **A capacidade de agir: criação de um contexto para a delegação de poder.** In: Nadler, D. Arquitetura Organizacional – A chave para a mudança empresarial. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

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

SCHMIDT, Klaus-Helmut. *Organizational commitment: a further moderator in the relationship between work stress and strain*. *International Journal of Stress Management*. v. 14(1), p. 26-40, feb, 2007.

SCHOMMER, P.; SANTOS, I. G. **Aprendizagem Organizacional**. V ENEO, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design** para o ensino e a aprendizagem; trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SENGE, P. *et al.*. **A Quinta Disciplina: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende**. Trad.: Antônio Roberto Maia da Silva. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SEQUEIRA, B. **Aprendizagem Organizacional e a Gestão do Conhecimento: uma abordagem multidisciplinar**. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências sócias e humanas. Jun-2008. Livro do Congresso. Acesso em <http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH48506883ecd34.pdf>

SILVA, A. D. **Características do comprometimento de estagiários com organizações de trabalho: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, E.E.C. **Consentimento Organizacional: uma proposta de medida do constructo**. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal da Bahia, 2009.

SILVA, R. O. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning. 2004.

SHRIVASTAVA, P. *A typology of organizational learning systems of management studies*. v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SIMO, P., SALLAN, J. M. e FERNANDEZ, V. *Compromisso organizativo, satisfacción com eltrabajo e intención de abandonar laorganización. Análisis comparativo entre elprofesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol 16 n 22., 2008. Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/>

SIQUEIRA, M. M. M. **Análises de três medidas de comprometimento organizacional**: afetivo, calculativo e normativo. VIII Conferência Internacional de Avaliação psicológica. Belo Horizonte, 2000.

SIQUEIRA, M. M. M. **Comprometimento organizacional afetivo, calculativo e normativo**: evidencias acerca da validade discriminante de três medidas brasileiras. Campinas. Anais25º EnANPAD, 2001.

SIQUEIRA, M. M. M e GOMIDE JÚBIOR, S. **Vínculos do Indivíduo com o trabalho e com a organização**. In: ZANELLI, J. C., BORGES-ANDRADE, J. E. e BATOS, A.V.B. Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOLINGER, O.N., OLFFEN, W., ROE, R.A. *Beyond the tree component model of organizational commitment*. *Journal of Applied Psychology*, v. 93, p. 70-83, jan. 2008.

SOMERS, M. J. *Organizational commitment, turnover and absenteeism: an examination of direct and indirect effects*. *JournalofOrganizationalBehavior*, n. 16, p. 49-58. 1995.

SOUZA, K. B. M. **Comprometimento organizacional dos docentes de uma escola particular de ensino do Rio Grande do Norte**. Dissertação de mestrado, Universidade Potiguar, Natal, 2012.

STEERS, R. M. *Antecedentsandoutcomesoforganizationalcommitment*. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56, 1977.

SVEIBY, K. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. São Paulo: Campus, 1998.

TAKAHASHI, A. R. W. e FISCHER, A. L. **Processos de Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino Superior para a Oferta de**

Cursos Superiores de Tecnologia. Revista de Administração Contemporânea - RAC, Curitiba, v. 14, n. 5, art. 3, p. 818-835, set-out, 2010.

TAMAYO, A.; SOUZA, M. G. S.; VILAR, L. S.; RAMOS, J. L.; ALBERNAZ, J. V.; FERREIRA, N. P. **Prioridades axiológicas e comprometimento organizacional.** Psicologia: teoria e pesquisa. v. 17, n. 1, p. 27-35, jun-abr, 2001.

TRALDI, M. T. F., DEMO, G. **Comprometimento, bem estar e satisfação dos professores de administração de uma Universidade Federal.** REAd. Porto Alegre, Edição 72, nº 2, maio/ago, p. 290-316, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTON, R. E. **Do controle ao comprometimento no local de trabalho.** In: VROOM, Victor H. **Gestão de pessoas, não de pessoal.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

WIENER, Y. *Commitment in organizations : a normative view.* *Academy of Management Review*, v. 7, n. 3, p. 418-428, 1982.

WIENER, Y.; VARDI, Y. *Relationships between organizational culture and individual motivation: a conceptual integration.* *Psychological Reports*, v. 67, p. 295-306, 1990.

WONG, K. F. E.; YIK, M.; KWONG, J. Y. Y. *Understanding emotional aspects of escalation of commitment: the role of negative affect.* *Journal of Applied Psychology*. V. 91(2), p. 282-297, Mar 2006.

YILMAZ, Kürsad. *The relationship between organizational trust and organizational commitment in Turkish Primary Schools.* *Journal of Applied Sciences* 8 (12): 2293-2299, 2008.

YUN, S.; TAKEUCHI, R.; LIU, W. *Employee self-enhancement motives and job performance behaviors: investigating the moderating effects of employee role ambiguity and managerial perceptions of*

employee commitment. JournalofAppliedPsychology.vol 92(3), p. 745-756, may 2007.

ZANELLI, J. C., SILVA, N. **Interação humana e gestão: a construção psicossocial das organizações de trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

ZERBINI, T., ABBAD, G., **Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura**. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 13, n. 2, p. 177-193, 2010.

ZIMMER, M. C., **Cognição e aprendizagem de L2: uma abordagem conexionista**. In: MACEDO, A. C., FELTES, H. FARIAS, E. M. (orgs). *Cognição e Linguística: territórios, mapeamentos e percursos*. Porto Alegre/Caxias do Sul: EdiPUCRS/EdUCS, p. 229-248, 2008.

APÊNDICE A

Carta de Apresentação

Termo Livre e Esclarecido e

Questionário Aplicado

1. Caro Professor,

você foi selecionado para participar de uma pesquisa com docentes nesta Universidade.

Do mesmo modo que você também sou professor nesta organização exercendo minhas atividades em Balneário Camboriú, Tijucas e São Jose. Lhe asseguro o sigilo de suas respostas que contribuirão muito com minha Tese de Doutorado. A área de concentração e Aprendizagem, Processos Organizacionais e Trabalho no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

O preenchimento é bastante simples e rápido! Você deve responder com um unico assinalamento na alternativa que melhor representa sua resposta.

Certo de contar com sua participação agradeço antecipadamente!

Luciano Dalla Giacomassa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em conformidade ao estabelecido pelas normas éticas que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos em nosso país posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa de participar da pesquisa; liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento bastando contatar-me pelo telefone indicado ao final deste parágrafo; e sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa e relativas a sua identidade. Cabe esclarecer que as informações serão guardadas em local de acesso somente ao pesquisador e utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Informo ainda que nas publicações que resultem deste estudo será mantida a condição de sigilo quanto aos respondentes e, deste modo, fica preservada sua identidade e privacidade. Coloco-me a disposição para contato pelo telefone 0XX 99XX 9X9X.

identidade e privacidade. Coloque-me a disposição para contato pelo telefone 0XX 99XX 9X9X.

- Aceito
- Não Aceito

2. Você é do sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Sua faixa etária é de:

- menos de 25 anos
- mais de 25 anos e menos de 35 anos
- mais de 35 anos e menos de 45 anos
- mais de 45 anos e menos de 55 anos
- mais de 55 anos e menos de 65 anos
- mais de 65 anos

4. Você exerce atividade como professor há quanto tempo?

- menos de dois anos
- mais de dois anos e menos de quatro anos
- mais de quatro anos e menos de seis anos
- mais de seis anos e menos de oito anos
- mais de oito anos e menos de 10 anos
- mais de 10 anos

5. Seu tempo de trabalho nesta Universidade é de:

- Menos

de dois anos
(menos de
quatro
semestres
completos)

Mais de dois anos (quatro semestres completos) ou mais

6. Você exerce outras atividades profissionais?

Sim

Não

7. Para contatos extra classe com seus acadêmicos você utiliza predominantemente:

não faço contatos extra classe

faço contato com os líderes de turma

utilizo o celular

utilizo e-mail

utilizo e-mail do sistema de Planos de Ensino

utilizo mensagens do Ambiente *Sapientia*

8. Para disponibilizar materiais para seus alunos você utiliza predominantemente

encaminho-os para a Biblioteca

deixo cópias com alunos em sala

deixo cópia na reprografia para fotocópias

envio por e-mail

utilizo o Ambiente *Sapientia*

outro recurso

9. Para o recebimento dos trabalhos realizados pelos acadêmicos você utiliza predominantemente:

- não recebo atividades escritas ou impressas
- recebo em sala de aula
- utilizo o escaninho
- recebo por e-mail
- recebo via Ambiente *Sapientia*

10. Para informar aos acadêmicos o andamento das atividades da disciplina você utiliza:

- indico consulta ao Plano de Ensino
- disponibilizo agenda ou cronograma das atividades
- sigo Cronograma do Sistema de Plano de Ensino
- mantenho ativo os dados da disciplina no Ambiente *Sapientia*

11. Para o envio de arquivos multi-mídia como vídeos e links você utiliza predominantemente:

- minha disciplina não requer o uso de outros arquivos além dos disponíveis em sala ou laboratório
- disponibilizo em sala de aula com pen-drives, disquetes, *bluetooth*
- encaminhado por e-mail
- encaminhado via Ambiente *Sapientia*

As questões a seguir são respondidas com o uso das escalas.

Nestas questões a Universidade está identificada como "organização" e como "empresa" em razão da terminologia original do instrumento utilizado.

A alternativa 1 representa a MENOR concordância enquanto a alternativa 6 é a que representa MAIOR concordância com a afirmação. Após ler assinale entre as alternativas aquela que melhor representa sua resposta.

Menor Concordância 1.....2.....3.....4.....5.....6 Maior Concordância

1. Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.

1 2 3 4 5 6

Caf



2. Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.

1 2 3 4 5 6

Caf



3. Eu não sinto um forte senso de integração com minha organização.

1 2 3 4 5 6

Caf



4. Eu não me sinto emocionalmente vinculado a esta organização.

1 2 3 4 5 6

Caf



5. Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização.

1 2 3 4 5 6

Caf



6. Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim.

1 2 3 4 5 6

Caf



7. Na situação atual, ficar com minha organização é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.

1 2 3 4 5 6

Cin



8. Mesmo que eu quisesse, seria muito difícil deixar minha organização agora.

1 2 3 4 5 6

APENDICE B

ANALISES SUPLEMENTARES

Inicialmente optou-se por verificar a adequação da amostra. Identificou-se um total de 308 inscritos nas atividades de formação para o AVA *Sapientia*. Com o conjunto de respostas obtidas, após excluídos os casos que não atendiam aos critérios de seleção dos sujeitos, como o tempo de atuação com menos de dois anos, pode-se trabalhar com 149 respondentes sendo 111 que Transferiram e 38 que Não Transferiram. Para o conjunto de respondentes na Tabela 01 consta o resultado obtido com a aplicação do teste de Barlett.

Tabela 01- Teste de Barlett e KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.796
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	1123.516
	df
	153
	Sig.
	.000

Pode-se observar que a medida de adequação da amostra obtida foi 0,796 o que indica tratar-se de uma amostra de respondentes adequada pois acima de 0.60 já é possível análise fatorial. Variância

A Tabela 02 contém a soma da rotação de carga dos fatores.

Tabela 02 - Variância Total

Fator	Valores			Extração das cargas			Soma da rotação das cargas dos fatores		
	Total	%Variância	Acumulado %	Total	%Variância	Acumulado %	Total	%Variância	Acumulado %
1	4.869	27.050	27.050	4.336	24.089	24.089	3.553	19.741	19.741
2	3.299	18.328	45.378	2.863	15.907	39.996	2.612	14.511	34.251
3	1.702	9.457	54.835	1.242	6.901	46.897	2.276	12.646	46.897
4	1.397	7.764	62.598						
5	.963	5.348	67.946						
6	.806	4.479	72.425						
7	.719	3.995	76.420						
8	.607	3.373	79.793						
9	.551	3.060	82.852						
10	.523	2.907	85.759						
11	.480	2.664	88.424						
12	.451	2.506	90.930						
13	.371	2.060	92.990						
14	.330	1.832	94.822						
15	.287	1.597	96.419						
16	.243	1.351	97.770						
17	.211	1.172	98.942						
18	.190	1.058	100.000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Pode-se observar que em conjunto os itens do questionário, explicam 46,89% do Comprometimento em sua relação com a Transferência da Aprendizagem nesta amostra.

Na sequência na Tabela 03 constam as cargas individuais da cada item do questionário e seu agrupamento em fatores.

Tabela 03 – Fatores Gerados

	Fatores		
	1	2	3
comp14_1 Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora.	.747		
comp17_1 Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho obrigação moral com as pessoas daqui.	.741		
comp15_1 Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora.	.655		
comp6_1 Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim.	.585		
comp18_1 Eu devo muito a minha organização.	.576		
comp1_1 Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.	.557		.355
comp2_1 Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.	.533		
comp16_1 Esta organização merece minha lealdade.	.446		.307
comp13_1_r Eu não sinto nenhuma obrigação em permanecer na minha empresa.			
comp10_1 Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse essa organização.		.783	

comp9_1	Se eu decidisse deixar minha organização agora, minha vida ficaria bastante desestruturada.		.751
comp12_1	Uma das poucas consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas.	-.316	.691
comp8_1	Mesmo que eu quisesse, seria muito difícil deixar minha organização agora.	.303	.644
comp11_1	Se eu já não tivesse dado tanto de mim nesta organização, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.		.529
comp7_1	Na situação atual, ficar com minha organização é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.	.382	.434
comp5_1_r	Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização.		.820
comp4_1_r	Eu não me sinto emocionalmente vinculado a esta organização.		.724
comp3_1_r	Eu não sinto um forte senso de integração com minha organização.		.695

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

Ao observar as colunas da Tabela 03 pode-se perceber a formação de três fatores. O primeiro composto pelos itens do Componente Afetivo e Normativo, outro fator formado pelos itens do Componente Instrumental. Observa-se também a formação de um terceiro fator com os itens compostos por afirmações escritas de forma negativa.

Os itens com afirmações escritas de forma negativas, como por exemplo, “Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização” do Componente Afetivo, acabaram por formar um terceiro fator. Fez-se necessário testar os resultados das respostas obtidas excluindo-se do Componente Afetivo as afirmações escritas de forma negativa.

O item 7, relativo ao componente instrumental, mostrou-se ambíguo: “Na situação atual, ficar com minha organização é na realidade uma necessidade tanto quanto um desejo.” Neste formato de redação o que está sendo respondido pode ser compreendido a uma necessidade, o que é próprio do Componente Instrumental, ou poderia expressar um desejo e deste modo se aproximaria do Componente Afetivo.

Repetem-se os mesmos testes, porém, com dois fatores. Os resultados podem ser observados nas Tabelas 04 e 05.

Tabela 04 – Teste de Bartlett e KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.790
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1049.413
	df	136
	Sig.	.000

Tabela 05 - Comunalidades

	Initial	Extraction
comp1_1 Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.	.575	.445
comp2_1 Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.	.382	.335
comp6_1 Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim.	.473	.393
comp8_1 Mesmo que eu quisesse, seria muito difícil deixar minha organização agora.	.492	.403
comp9_1 Se eu decidisse deixar minha organização agora, minha vida ficaria bastante desestruturada.	.614	.563
comp10_1 Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse essa organização.	.655	.698
comp11_1 Se eu já não tivesse dado tanto de mim nesta organização, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.	.380	.393
comp12_1 Uma das poucas consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas.	.590	.547
comp13_1_r Eu não sinto nenhuma obrigação em permanecer na minha empresa.	.221	.061
comp14_1 Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora.	.641	.482
comp15_1 Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora.	.563	.312
comp16_1 Esta organização merece minha lealdade.	.360	.299
comp17_1 Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho obrigação moral com as pessoas daqui.	.568	.485
comp18_1 Eu devo muito a minha organização.	.426	.392

comp3_1_r Eu não sinto um forte senso de integração com minha organização.	.485	.255
comp4_1_r Eu não me sinto emocionalmente vinculado a esta organização.	.567	.307
comp5_1_r Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização.	.602	.347

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Tabela 06-Variância Total

Fator	Valores			Extração das cargas			Soma da rotação das cargas dos fatores		
	Total	% Variância	% Acumulado	Total	% Variância	% Acumulado	Total	% Variância	% Acumulado
1	4.717	27.745	27.745	4.109	24.170	24.170	4.007	23.573	23.573
2	3.097	18.216	45.961	2.608	15.342	39.513	2.710	15.940	39.513
3	1.694	9.962	55.923						
4	1.395	8.209	64.132						
5	.865	5.089	69.221						
6	.790	4.650	73.870						
7	.607	3.573	77.443						
8	.592	3.485	80.928						
9	.535	3.145	84.073						
10	.521	3.066	87.139						
11	.457	2.690	89.828						
12	.445	2.619	92.447						
13	.330	1.941	94.389						
14	.300	1.764	96.153						
15	.251	1.479	97.631						
16	.211	1.244	98.875						
17	.191	1.125	100.000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Tabela 06: são encontrados via sistema quatro fatores. Variância total explicada de 39,51%.

Tabela 07 – Variância Total Explicada

Fator	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variância	% Acumulado
1	4.007	23.573	23.573
2	2.710	15.940	39.513

Forçando em dois fatores ambos permitem explicar 39, 51% o que em ciências humanas é aceitável.

Levantou-se a possibilidade de excluir os três itens com redação de forma negativa do Componente Afetivo (itens 3, 4 e 5) e o item 13 que não carregou em nenhum fator. Os resultados podem ser observados nas Tabelas 08,

Tabela 08 – Fatores Gerados

	Fatores	
	1	2
comp17_1 Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho obrigação moral com as pessoas daqui.		.696
comp14_1 Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora.		.693
comp1_1 Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.		.657
comp18_1 Eu devo muito a minha organização.		.621
comp6_1 Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim.		.621
comp2_1 Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.		.576

comp15_1 Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora.	.548	
comp16_1 Esta organização merece minha lealdade.	.527	
comp5_1_r Eu não me sinto como uma pessoa de casa na minha organização.	.436	-.396
comp3_1_r Eu não sinto um forte senso de integração com minha organização.	.381	-.331
comp13_1_r Eu não sinto nenhuma obrigação em permanecer na minha empresa.		
comp10_1 Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse essa organização.		.836
comp12_1 Uma das poucas consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas.		.704
comp9_1 Se eu decidisse deixar minha organização agora, minha vida ficaria bastante desestruturada.	.394	.639
comp11_1 Se eu já não tivesse dado tanto de mim nesta organização, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.		.621
comp8_1 Mesmo que eu quisesse, seria muito difícil deixar minha organização agora.	.432	.465
comp4_1_r Eu não me sinto emocionalmente vinculado a esta organização.	.378	-.405

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Observações da Tabela 08: ficaram unidos em um único fator os itens do Componente Afetivo (3 itens ao total) e Normativo (5 itens ao total)

Os itens negativos (escritos em sentenças negativas) do Componente Afetivo (itens 3, 4 e 5) carregaram em mais de um fator e por este

motivo optou-se por testar os resultados após sua exclusão. Observa-se também que o Item 13, do Componente Instrumental, não carregou em nenhum fator e do mesmo modo optou-se por extraí-lo e proceder com novo teste.

Os resultados obtidos após a extrações dos itens 3, 4, 5 e 13 podem ser observados nas Tabelas 09, 10 e 11.

Tabela 09-FactorTransformation Matrix

Factor	1	2
1	.966	-.260
2	.260	.966

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Análise Fatorial

Tabela 10 - Teste de Bartlett e KMO

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.791
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	810.180
	df	78
	Sig.	.000

Tabela 11 – Variância Total Explicada

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% Variância	% Acumulado	Total	% Variância	% Acumulado	Total	% Variância	% Acumulado
1	4.175	32.114	32.114	3.614	27.801	27.801	3.610	27.772	27.772
2	2.844	21.880	53.994	2.394	18.414	46.215	2.398	18.444	46.215
3	1.243	9.563	63.557						
4	.806	6.199	69.756						
5	.741	5.700	75.456						
6	.540	4.157	79.613						
7	.528	4.064	83.677						
8	.514	3.950	87.627						
9	.488	3.750	91.378						
10	.383	2.947	94.325						
11	.302	2.324	96.649						
12	.235	1.805	98.454						
13	.201	1.546	100.000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Os dois fatores explicam 46,21% do comprometimento. Com a extração dos itens problemáticos houve aumento da explicabilidade que anteriormente era de 39,51.

Em novo teste optou-se por equilibrar os fatores Afetivo/Normativo e Instrumental; manter cinco itens em cada fator e, para tanto, excluiu-se os últimos itens do componente Normativo (itens 18, 15 e 16).

O fator Afetivo/Normativo ficou composto pelos itens 1, 2 e 6 do componente afetivo e pelos itens 17 e 14 do componente normativo.

Tabela 12 - Fatores

	Fatores	
	1	2
comp17_1 Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho obrigação moral com as pessoas daqui.	.726	
comp14_1 Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora.	.703	
comp6_1 Esta organização tem um imenso significado pessoal para mim.	.671	
comp1_1 Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.	.667	
comp18_1 Eu devo muito a minha organização.	.637	
comp2_1 Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.	.604	
comp15_1 Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora.	.574	
comp16_1 Esta organização merece minha lealdade.	.545	
comp10_1 Eu acho que teria poucas alternativas se deixasse essa organização.		.818
comp12_1 Uma das poucas consequências negativas de deixar esta organização seria a escassez de alternativas imediatas.		.717
comp9_1 Se eu decidisse deixar minha organização agora, minha vida ficaria bastante desestruturada.		.712

comp11_1 Se eu janao tivesse dado tanto de mim nesta organizaçao, eu poderia considerar trabalhar em outro lugar.		.592
comp8_1 Mesmo que eu quisesse, seria muito dificil deixar minha organizacao agora.	.327	.547

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 3 iterations.

Tabela 13 - FactorTransformation Matrix

Factor	1	2
1	.998	.056
2	-.056	.998

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Análise de Confiabilidade

Tabela 14 - Case ProcessingSummary

		N	%
Cases	Validos	149	100.0
	Excluídos	0	.0
	Total	149	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Tabela 15 - Confiabilidade

Cronbach's Alpha	N of Items
.846	8

Como pode-se observar a confiabilidade é de 0.846 o que mostra-se adequada pois está acima de 0,70.

Tabela 16 - Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
comp18_1 Eu devo muito a minha organização.	28.270	60.022	.581	.827
comp17_1 Eu não deixaria minha organização agora porque eu tenho obrigação moral com as pessoas daqui.	28.689	54.349	.674	.815
comp14_1 Mesmo se fosse vantagem para mim, eu sinto que não seria certo deixar minha organização agora.	28.892	56.123	.661	.817
comp1_1 Eu seria muito feliz em dedicar o resto da minha carreira nesta organização.	27.736	62.275	.591	.828
comp2_1 Eu realmente sinto os problemas da organização como se fossem meus.	28.061	62.084	.561	.830
comp6_1 Esta organizacao tem um imenso significado pessoal para mim.	27.595	61.038	.594	.826
comp15_1 Eu me sentiria culpado se deixasse minha organização agora.	29.541	58.316	.536	.835
comp16_1 Esta organização merece minha lealdade.	27.865	61.752	.481	.840

Testes para verificar confiabilidade da escala do Fator Afetivo/Normativo

Tabela 17 - Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	149	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	149	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Tabela 18 - Confiabilidade

Cronbach's Alpha	N of Items
.802	5

Com os itens do Componente Afetivo (três) e do Componente Normativo (dois) manteve-se a confiabilidade da escala (0,802) e continua boa pois esta acima de 0,70

Teste para verificar a confiabilidade da escala dos itens do Componente Instrumental

Tabela 19 - Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	149	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	149	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Tabela 20 - Confiabilidade

Cronbach's Alpha	N of Items
.799	5

Do mesmo modo que para os itens do Fator Afetivo/Normativo, a escala dos itens do Componente Instrumental é confiável (esta acima de 0,70).

Teste-T com 08 itens do componente Afetivo/Normativo

Tabela 21 - Grupos

	Transferência	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Compr._afetivo/normativo 8itens	1 Transferiu	112	4.13	1.096	.104
	2 Não transferiu	37	3.80	1.048	.172

Observa-se que as médias deste componente entre os que Transferiram e os que Não Transferiram apresentam diferenças muito pequenas. Reunidos em um fator os cinco itens com Componente Normativo mais três itens do Componente Afetivo o fator ficou “mais” normativo do que afetivo

Tabela 22 - Independent Sample Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Compr. afetivo/normativo com Sitens			1.596	147	.113	.328	.206	-.078	.734
			1.633	64.018	.107	.328	.201	-.073	.730

Teste T com cinco itens do Componente Afetivo/Normativo

Tabela 23 - GroupStatistics

transferencia		Transferência	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
Compr._afetivoenor mativo	1	Transferiu	112	4.29	1.116	.105
	2	Não transferiu	37	3.88	1.208	.199
Compr._instrumenta l	1	Transferiu	112	2.96	1.151	.109
	2	Não transferiu	37	2.95	1.199	.197

Tabela 24 - Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Compr_afetivoenormati V9	Equal variances assumed	.675	.413	1.898	147	.060	.410	.216	-.017	.837
	Equal variances not assumed			1.823	57.682	.073	.410	.225	-.040	.860
Compr_instrumental	Equal variances assumed	.222	.638	.052	147	.958	.012	.221	-.424	.447
	Equal variances not assumed			.051	59.460	.959	.012	.225	-.439	.462

A significância das diferenças é de 0,060 (ideal seria 0,050) mas, tratando-se de Ciências Humanas e Sociais esta muito próximo.

Análise Discriminante

Tabela 25 - Analysis Case Processing Summary

Unweighted Cases		N	Percent
Valid		146	98.0
Excluded	Missing or out-of-range group codes	0	.0
	At least one missing discriminating variable	3	2.0
	Both missing or out-of-range group codes and at least one missing discriminating variable	0	.0
	Total	3	2.0
Total		149	100.0

Tabela 26 – Grupos

Transferência		Mean	Std. Deviation	Valid N (listwise)	
				Unweighted	Weighted
1 Transferiu	Sexo:	1.45	.500	110	110.000
	Faixa etária:	3.55	.905	110	110.000
	Tempo_prof	5.25	1.371	110	110.000
	Tempo_universidade:	1.99	.095	110	110.000
	Compr_instrumental:	2.98	1.154	110	110.000
	Compr_afetivoenormativo	4.28	1.126	110	110.000
	2 Não transferiu	Sexo:	1.50	.507	36
Faixa etária:		3.33	1.042	36	36.000
Tempo_prof		4.56	1.812	36	36.000
Tempo_universidade:		1.97	.167	36	36.000
Compr_instrumental:		2.96	1.216	36	36.000
Compr_afetivoenormativo		3.84	1.204	36	36.000
Total		Sexo:	1.47	.501	146
	Faixa etária:	3.49	.941	146	146.000
	Tempo_prof	5.08	1.515	146	146.000
	Tempo_universidade:	1.99	.117	146	146.000
	Compr_instrumental:	2.97	1.165	146	146.000
	Compr_afetivoenormativo	4.17	1.157	146	146.000

O tempo de atividade como docente e o componente Afetivo/Normativo são as informações que podem contribuir para identificar a relação entre Comprometimento e Transferência. Quanto à transferência, de acordo com os resultados obtidos após a análise discriminante, nesta forma de análise o “quanto” poderia ser explicado é pouco como pode ser observado nos resultados da Tabela 27.

Análise Discriminante

Tabela 27 - Valores

Function	Valores	% Variância	% Acumulado	Correlação Canônica
1	.071 ^a	100.0	100.0	.258

a. First 1 canonical discriminant functions were used in the analysis.

De acordo com os resultados obtidos poderia ser entendido que, em conjunto, as variáveis sexo, faixa etária, tempo e os componentes Afetivo/Normativo e o Instrumental explicariam 7% da Transferência. Como fenômeno complexo, para ser explicada a transferência há necessidade que sejam considerados outras variáveis e elementos que a antecedem e mediam. Outra forma de observar este resultado é conforme consta na Tabela 28.

Tabela 28 - Wilks' Lambda

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1	.934	9.679	6	.139

Observa-se que nesta forma de análise 93 % da transferência pode ser explicada por mais variáveis além daquelas presentes no instrumento aplicado. Opta-se neste caso pelo emprego da Análise de Variância afim de comparar os resultados obtidos para os componentes do comprometimento dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram. A ANOVA permite esta comparação.

Standardized Canonical Discriminant Function Coefficients

	Function
	1
Sexo:	-.189
Faixa etária	-.218
Tempo_professor	.858
Tempo_universidade	.034
Compr._instrumental	-.057
Compr._afetivoenormativo	.617

O Tempo do exercício da atividade como professor e o fatores Afetivo/Normativo são as variáveis que podem ser mais úteis para explicar a transferência. Com 7% da transferência sendo explicada mantem-se a opção por comparar os componentes do comprometimento dos grupos que Transferiram e que Não Transferiram.

Structure Matrix

	Function
	1
Tempo_prof	.764
Compr._afetivoenormativo	.632
Faixa etária	.367
Tempo_universidade	.261
Sexo	-.147
Compr._instrumental	.032

Structure Matrix

	Function
	1
Tempo_prof	.764
Compr._afetivoenormativo	.632
Faixa etária	.367
Tempo_universidade	.261
Sexo	-.147
Compr._instrumental	.032

Pooled within-groups correlations between discriminating variables and standardized canonical discriminant functions

Variables ordered by absolute size of correlation within function.

Functions at Group Centroids

	Function
	1
transferencia	
Transferência	
1 Transferiu	.151
2 Não transferiu	-.463

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means